

Christoph Porcher

DER PARADIGMEN - PLURALISMUS BEI JÜRGEN ZABECK

Eine historisch-kritische Rekonstruktion

[transcript] Pädagogik

Christoph Porcher
Der Paradigmenpluralismus bei Jürgen Zabeck

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressatin, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Christoph Porcher, geb. 1991, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück.

Christoph Porcher

Der Paradigmenpluralismus bei Jürgen Zabeck

Eine historisch-kritische Rekonstruktion

[transcript]

Diese Arbeit wurde als Dissertationsschrift im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück, mit dem Titel „Der Paradigmenpluralismus bei Jürgen Zabeck. Eine Rekonstruktion in verstehender und kritischer Absicht“ angenommen.

Tag der Disputation: 29.04.2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Johannes Karl Schmees

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Christoph Porcher

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839413128>

Print-ISBN: 978-3-8376-7820-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-1312-8

Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
1.1 Der Streit um die Modellversuchsforschung und die Rolle des Paradigmenpluralismus	12
1.2 Die weitere Rezeption des Paradigmenpluralismus	20
1.3 Das weitere Vorgehen und Überblick der Studie	25
2 Methodologische Überlegungen und Entscheidungen	29
2.1 Zum Ansatz der Rekonstruktion	30
2.2 Interpretation, Verstehen und Kritik – Voraussetzungen der Rekonstruktion	32
2.3 Zum historisch-hermeneutischen Charakter dieser Studie	36
2.4 Zur Abgrenzung gegenüber anderen Methoden	47
3 Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus	55
3.1 Politische Generationen im 20. Jahrhundert	57
3.2 Die Notgemeinschaft für eine Freie Universität und der Bund Freiheit der Wissenschaft	67
3.3 Zabeck als Mitglied des 45er-Generationszusammenhangs	80
3.4 Schlussgedanken	106
4 Die Krisenerzählung	111
4.1 Zum Begriff Krise	112
4.2 Die Erzählung als Hilfsmittel für wissenschaftliche Analysen	118
4.3 Die Krisenerzählung bei Zabeck	132
4.4 Zur weiteren Kritik an Zabecks Krisenerzählung	138
4.5 Schlussgedanken	146
5 Binnen- und Außenlegitimität	149
5.1 Max Webers Wertfreiheitspostulat	150
5.2 M. Rainer Lepsius: Der Ursprung der Binnen- und Außenlegitimität	153
5.3 Zur Verwendung der Binnen- und Außenlegitimität bei Zabeck	161
5.4 Die Rezeption von Binnen- und Außenlegitimität in der BWP	171

5.5	Schlussgedanken	184
6	Paradigma	189
6.1	Der Paradigmenbegriff bei Thomas Kuhn	190
6.2	Paradigmenwechsel und Inkommensurabilität	196
6.3	Der Paradigmenbegriff in den Sozialwissenschaften	199
6.4	Der Paradigmenbegriff bei Zabeck	204
6.5	Schlussgedanken	213
7	Pluralismus	217
7.1	Der politologische Pluralismusbegriff	218
7.2	Der Diskurs um den Wissenschaftspluralismus	222
7.3	Zabecks Pluralismusbegriff im Diskurs um den Wissenschaftspluralismus	230
7.4	Kritik an der Theorie semantischer Stufen bei Zabeck	236
7.5	Schlussgedanken	239
8	Der Minimalkonsens: Das berufspädagogische Prinzip	243
8.1	Der Minimalkonsens in der Pädagogik	244
8.2	Das berufspädagogische Prinzip als Minimalkonsens im Paradigmenpluralismus	248
8.3	Einordnung und Kritik	262
8.4	Schlussgedanken	267
9	Fazit	269
9.1	Zusammenfassung	269
9.2	Zur Reflexion der Erkenntnisse	274
9.3	Grenzen, Kritik und Selbstkritik	282
9.4	Ausblick	284
	Quellenverzeichnis	287
	Texte von Jürgen Zabeck	287
	Archivalien	290
	Unveröffentlichte Quellen und Korrespondenzen	292
	Literatur	292

Vorwort

Diese Studie sollte eigentlich ganz anders heißen, denn sie verfolgte zunächst eine anders gelagerte Forschungsfrage. Das ursprüngliche Forschungsinteresse lag in der Analyse des Diskurses um die Modellversuchsforschung. Es sollten die unterschiedlichen Positionen in diesem Diskurs erfasst und diskutiert werden. In dieser ursprünglichen Idee war eine Auseinandersetzung mit dem Paradigmenpluralismus Jürgen Zabecks bereits vorgesehen, denn dieser wird von den Apologeten der Modellversuchsforschung als Argument zur Abwehr der Kritik verwendet. Erst nachdem deutlich wurde, dass der Paradigmenpluralismus Zabecks mehr ist als nur ein Teil dieses speziellen Diskurses, nämlich ein historisch gewordenes Spiegelbild aktueller methodologischer Diskurse in der BWP, rückte dieser in das Zentrum des Erkenntnisinteresses.

Disziplinäre Identitätsdiskurse sind immer auch eng verbunden mit den historischen Bedingungen, in denen sie geprägt und vordefiniert werden. Dies betrifft auch Zabecks Paradigmenpluralismus, der selbst Teil einer dieser Diskurse ist. Die bisherige Rezeption des Paradigmenpluralismus in der Erziehungswissenschaft und speziell in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat jedoch die historischen Bedingungen seines Zustandekommens bislang im Dunkeln gelassen. Eine kritische Auseinandersetzung, die den Paradigmenpluralismus historisiert und damit auch re-politisiert, ist bislang ausgeblieben. Dabei geht es im Kern nicht um eine Wissenschaftsbiografie oder eine Kritik an der Person Jürgen Zabeck, sondern um eine Auseinandersetzung mit den methodologischen Diskursen. Denn die Übernahme und Verwendung der Argumentation Zabecks in diesen Diskursen, ohne dabei die Geschichte dieser Argumentation zu berücksichtigen, lässt die Notwendigkeit einer kritischen Interpretation erkennen. Es geht darum zu zeigen, wie diese Diskurse entstehen und geführt werden können, aber auch darum, wie anfällig sie sein können für die Ansprüche auf Durchsetzung der eigenen methodologischen Präferenzen.

Mein erster Dank gilt denjenigen, ohne die der Wissenschaftsbetrieb vermutlich undenkbar wäre. Die vielen Kolleginnen und Kollegen in den Bibliotheken und Archiven sorgen mit ihrer Arbeit dafür, dass der Zugang zu den Quellen ermöglicht wird. Folgenden Personen möchte ich meinen Dank aussprechen: Andrea Diekert (SUB Hamburg Carl von Ossietzky), Dr. Sandra Eichfelder (Universitätsarchiv Mannheim), Dr. Sabine Happ (Universitätsarchiv Münster), Gabriel Meyer (Universitätsarchiv Heidelberg), Jose-

pha Schwerma (Universitätsarchiv Freie Universität Berlin), Frauke Stupperich (Bundesarchiv) und Sarah Sprehe (Universitätsbibliothek Osnabrück). Vigdis Nipperdey danke ich, dass sie mich bei ihr zu Hause empfangen und Zugang zum Nachlass ihres Mannes ermöglicht hat. Ganz besonders möchte ich meiner guten Freundin Yasemin Diedenhofen (Archiv des Landschaftsverbandes Rheinland) danken. Mit großer Geduld hat sie mir jede noch so naive Frage beantwortet und war dabei eine große Hilfe bei der Recherche.

Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Johannes Karl Schmees (University of Derby) haben meinen bisherigen wissenschaftlichen Weg begleitet und mich gefördert. Das Ergebnis dieser Förderung liegt nun mit dieser Studie vor. Dietmar Frommberger hat mir nicht nur den nötigen Freiraum gelassen, um diese Arbeit zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, sondern auch in zahlreichen Gesprächen wichtige und hilfreiche Gedankenanstöße gegeben. Johannes Karl Schmees hat meine wissenschaftliche Neugier bereits in meiner Zeit als studentische Hilfskraft geweckt und mich darin bestärkt, eine Promotion anzustreben.

Bei der Familie Zabeck möchte ich mich ausdrücklich für die unkomplizierte Zusammenarbeit bedanken, ohne die der Zugang zu vielen Quellen erschwert gewesen wäre. Des Weiteren bin ich einer Reihe von Personen zu Dank verpflichtet, die mir schriftlich, telefonisch oder im persönlichen Austausch so manchen hilfreichen Hinweis gegeben haben: Klaus Beck, Willi Brand, Karin Büchter, Helmut Heid, Günter Kutscha, Oliver Lepsius und Rainer Schneider. Lars Osterloh und Janina Kaspers danke ich für die sorgfältige Korrektur des Typoskriptes.

Ein Hinweis zum Umgang mit der alten Rechtschreibung: Bei der Zitierung von Texten, die noch zur Zeit der alten Rechtschreibung entstanden sind und die damaligen Schreibweisen (z. B. *daß*) verwenden, wird auf die Kennzeichnung mit „[sic]“ verzichtet.

Osnabrück, im Mai 2025
Christoph Porcher

1 Einleitung

Die „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ZBW), die nach einer Studie zum Publikationsverhalten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) die höchste Reputation unter den Fachzeitschriften genießt,¹ schreibt in einem Editorial etwas Bemerkenswertes. Es heißt dort, dass die BWP über „eine Vielfalt an methodologischen und methodischen Zugängen“ verfüge, damit die verschiedensten „Handlungsfelder und Handlungsebenen, Bildungskontexte und Bildungsstufen sowie verschiedene berufliche und professionelle Domänen“ bearbeitet werden können. Dies gefolgt von der Feststellung, die BWP sei weniger spezialisiert als andere Sozialwissenschaften, etwa die Psychologie oder Soziologie.² Die Herausgeber:innen fordern daher,

„dass sich die BWP über ihren inhaltlichen Kern verständigt [...]. Vielfalt [...] sollte nicht zu einer Beliebigkeit (des methodologischen und methodischen Zugangs) führen. Wir sollten uns dringend über (methodische) Mindeststandards, über die Beurteilung der Qualität von Publikationen, über die Anforderungen an Qualifikations- und Berufungsverfahren und vieles andere mehr verständigen.“³

Dieser Appell ist Ausdruck einer Diagnose über den Zustand der BWP in methodologischer Hinsicht. Nun sind solche Äußerungen nicht neu. In der 1990 veröffentlichten „Denkschrift“ zur Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen heißt es, dass die BWP „bislang nicht zu einem einheitlichen Wissenschaftsverständnis“ gefunden habe.⁴ Auch in den anderen, erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen lassen sich Debatten nachweisen, in denen ganz ähnlich argumentiert wird.⁵ Diese Diskurse kann man auch als selbstreferentiell, selbstkritisch oder als Selbstverständigungsdebatten bezeichnen, wenn sie sich dezidiert auf die zu diskutierende Disziplin beziehen.⁶

1 Vgl. Söll et al. 2014.

2 Abele et al. 2024, S. 4.

3 Abele et al. 2024, S. 4.

4 DFG 1990, S. 18.

5 Vgl. Rosenberg 2018; Götz et al. 2019; Fatke und Oelkers 2014.

6 Vgl. für diese Verwendung z. B. Beck und Seifried 2023a; Reinisch 2009; Büchter 2017; Hoffmann und Neumann 1998a; Horn 2014.

Die Debatte um das disziplinäre Selbstverständnis ist auch ein ständiger Begleiter der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur.⁷ Klaus Beck und Jürgen Seifried liefern ein relativ aktuelles Beispiel dafür, dass Klagen über die methodologische Situation der BWP regelmäßig zu finden sind. So heißt es bei ihnen:

„Diese Heterogenität der Wissenschaftsauffassungen, die man als Paradigmenvielfalt bezeichnen kann, spaltet die Disziplin und beeinträchtigt damit auch ihre Produktivität. Aus dieser Zersplitterung erwächst zugleich ein Methodenpluralismus, der sich darin offenbart, dass die einzelnen Richtungen ganz unterschiedliche Vorgehensweisen des wissenschaftlichen Arbeitens praktizieren.“⁸

Beck und Seifried gehen also nicht nur davon aus, dass es eine Paradigmenvielfalt gibt, sondern unterscheiden davon auch eine Methodenvielfalt, womit sie nicht nur unterschiedliche Frage- oder Problemstellungen ansprechen, sondern so weit gehen zu behaupten, die Grundlagen „des wissenschaftlichen Arbeitens“ würden ganz unterschiedlich praktiziert werden. Dabei belegen Beck und Seifried diese Behauptungen nicht weiter. Von einer systematischen Erfassung der methodologischen Realität der Berufsbildungsforschung ist nichts zu finden.

Dies versuchten Anfang der 2000er Jahre Jürgen van Buer und Adolf Kell, die ihre „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“⁹ publizierten, wobei sie, da sie von der AG Berufsbildungsforschungsnetz beauftragt worden waren, nicht nur die Berufs- und Wirtschaftspädagogik berücksichtigten, sondern auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Im Text charakterisieren sie die Berufsbildungsforschung als einen multidisziplinären Bereich, der durch verschiedene, wissenschaftspolitische Maßnahmen das Merkmal der Komplexität aufweise.¹⁰ Die Berufsbildungsforschung habe es nach Ansicht von van Buer und Kell nicht geschafft, die verschiedenen Disziplinen, die an der Erforschung des Gegenstands Berufsbildung beteiligt sind, ausreichend zu integrieren.¹¹ Diese Integrationsaufgabe wird von den Autoren ausschließlich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als zentraler Disziplin der Berufsbildungsforschung zugewiesen.¹²

Zehn Jahre nach dieser Studie stellt Dieter Euler fest, dass dies der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht gelungen sei: „Heute stellt sich die Berufsbildungsforschung in einem unübersichtlichen Nebeneinander von Forschungspositionen und Institutionen dar. Die Vielfalt zeigt sich weniger als Vernetzung, sondern als eine segmentierte, fragmentarische Struktur mit losen Verbindungen“.¹³

Jürgen Zabeck argumentiert ganz ähnlich, wenn er 2009 die methodologische Situation der BWP als einen „die Einheit der Disziplin aufs Spiel setzenden Partikularismus“

7 Bereits für die 1960er Jahre lässt sich ein Diskurs nachzeichnen, der die Identität der Wirtschaftspädagogik betrifft, vgl. Ritzel 1961a; Lisop 1962; Zabeck 1965b.

8 Beck und Seifried 2023b, S. 14–15.

9 Vgl. Buer und Kell 2000a.

10 Buer und Kell 2000a, S. 39–40.

11 Buer und Kell 2000a, S. 38.

12 Buer und Kell 2000b, S. 50.

13 Euler 2010, S. 388.

beschreibt.¹⁴ Das Interessante hieran ist, dass es sich um eine in einen konkreten Diskurs eingebundene Aussage handelt. Sie steht im Kontext um den *Streit um die Modellversuchsforschung* – ein methodologischer Diskurs, der sogar in die berufs- und wirtschaftspädagogische Einführungsliteratur eingegangen ist,¹⁵ was ihn – mit Blick auf die Rolle von Einführungsliteratur – noch bedeutsamer für die Disziplin erscheinen lässt.¹⁶ Auf der einen Seite dieses Diskurses stehen diejenigen, die eine gewisse methodologische Strenge besonders hervorheben. Auf der anderen Seite wird insbesondere die Praxisrelevanz der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsarbeit betont.

Auf den ersten Blick hat Zabeck nur eine Außenseiterrolle in diesem Diskurs, denn im engeren Sinn fand dieser Anfang der 2000er Jahre statt, als Zabeck bereits emeritiert war. Doch bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass in der dazugehörigen Literatur Zabeck häufig zitiert wird. Bei diesen Zitationen handelt es sich um sein Konzept des Paradigmenpluralismus, das er schon 1978 veröffentlichte. Der Paradigmenpluralismus wird von den Vertreter:innen oder Verteidiger:innen der Modellversuchsforschung immer wieder herangezogen, um die eigene Position gegen die Argumente der Kritiker:innen zu verteidigen. Doch als Zabeck die erwähnte Aussage zur methodologischen Situation der BWP machte, schrieb er über die Rezeption seines Konzeptes:

„Es zeigt sich, dass – wenn überhaupt – Paradigmenpluralismus in unserer Disziplin nicht in einem tieferen Verständnis rezipiert wurde, sondern allenfalls als eine praktische Formel. Das hat der [...] friedensstiftenden Wirkung keinen Abbruch getan, musste jedoch auf mittlere Sicht zu Fehlentwicklungen führen. Denn was sich als Paradigmenpluralismus gerierte, trug ganz überwiegend den Grundzug eines die Einheit der Disziplin aufs Spiel setzenden Partikularismus.“¹⁷

Es ist diese Aussage, die den in jeder wissenschaftlichen Untersuchung vorauszusetzenden, irritationsauslösenden und Neugier weckenden Ausgangspunkt darstellt. Denn Zabecks Paradigmenpluralismus ist ein wichtiges Konzept nicht nur im Streit um die Modellversuchsforschung, sondern auch darüber hinaus. Gleichzeitig behauptet Zabeck, dieses Konzept sei letztlich nie richtig verstanden worden. Des Weiteren lässt sich bei der Lektüre zum Streit um die Modellversuchsforschung kein wirklicher argumentativer Fortschritt beobachten. Für Zabeck liegt dieser Umstand darin begründet, dass sich eine Art methodologische Selbstzufriedenheit entwickelt habe. Über seine Beobachtung auf einem Symposium 2002 in München, wo wichtige Argumente zwischen den Konfliktparteien vorgetragen wurden, schrieb er:

„Man nahm zwar voneinander Kenntnis, aber – nach meinem Urteil – nicht aus Interesse oder gar aus Neugier, sondern eher wohl, um im Zuge kritischer Abgrenzung die

14 Zabeck 2009, S. 124.

15 Minnameier und Horlebein 2019, S. 63–66.

16 Einführungen als Literaturgattung in den Wissenschaften dienen vor allem der Vermittlung von als relevant erachtetem Wissen, das an nachfolgende Generationen weitergegeben werden soll. Sie dienen dabei auch der disziplinären Identitätsbildung, vgl. Fleck 2019.

17 Zabeck 2009, S. 124.

Leuchtkraft des eigenen Ansatzes zu erhöhen. [...] Referenten und Teilnehmer schienen sich mit dem methodologischen Partikularismus abzufinden [...].“¹⁸

Eine Beschäftigung mit dem Paradigmenpluralismus Zabecks verspricht also einerseits, durch ein *close reading* den genannten Diskurs neu anzuregen. Andererseits lassen sich so, über den genannten Diskurs zur Modellversuchsforschung hinaus, die methodologischen Diskurse bzw. Selbstverständnisse debatten der BWP einordnen und kritisch reflektieren. Denn die eingangs zitierten Aussagen der Herausgeber:innen der ZBW, aber auch der anderen Autoren, zielen bei näherer Betrachtung genau auf das Problem, welches in den methodologischen Diskursen der BWP zum Gegenstand gemacht wird. Es geht häufig um die Frage, in welcher Ordnungsbeziehung verschiedene Forschungsansätze stehen (sollen). Dies zeigt sich auch in neueren Publikationen, in denen zumindest Teile des Paradigmenpluralismus verwendet werden, um die selbstkritischen Diskurse der BWP anzuregen.¹⁹ Doch Zabeck selbst sprach davon, dass sein „Lösungsansatz“ erstens nur eine Skizze sei und zweitens „freilich noch gründlich diskutiert und möglicherweise revidiert werden müßte“.²⁰ Dieser Aufforderung soll in der vorliegenden Untersuchung nachgekommen werden.

Es soll zunächst in Abschnitt 1.1 näher auf den Streit um die Modellversuchsforschung eingegangen werden. Dabei sollen die Argumentationen der Parteien herausgestellt werden, um diese methodologische Debatte und insbesondere die übliche Verwendung des Paradigmenpluralismus besser zu verstehen. Anschließend werden in Abschnitt 1.2 die Aussagen Zabecks zur Rezeption seines Paradigmenpluralismus diskutiert, indem die über den Modellversuchsforschungsstreit hinausgehende Rezeption des Paradigmenpluralismus durch die BWP, aber auch darüber hinaus in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, herangezogen wird. In Abschnitt 1.3 erfolgt eine Beschreibung der Gliederung, die wichtige Informationen zur Struktur und Logik dieser Studie verständlich machen soll.

1.1 Der Streit um die Modellversuchsforschung und die Rolle des Paradigmenpluralismus

Modellversuche prägen die deutsche Bildungsforschung bereits seit 1945. Zunächst wurden sie „Schulversuche“, ab den 1970er Jahren „Modellversuche“ genannt.²¹ Es lassen sich weitere terminologische Unterscheidungen anführen: Die von der Bundesregierung geförderten „Wirtschaftsmodellversuche“, die auf die berufliche Ausbildung im Betrieb abheben,²² sowie die von der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

18 Zabeck 2009, S. 138–139.

19 Vgl. die Beiträge in Beck und Seifried 2023a.

20 Zabeck 1992c, S. 6.

21 Rauner 2002, S. 3–4.

22 Die Idee der Wirtschaftsmodellversuche entsprach einem Bottom-Up-Prinzip: Die betriebliche Berufsausbildung sollte von marktwirtschaftlichen Innovationskräften profitieren. Jeder ausbildende Betrieb konnte somit eine finanzielle Förderung für einen Modellversuch beantragen, Brater et al. 2017, S. 80.

und Forschungsförderung“ verantworteten „Schulmodellversuche“. ²³ Bei Herwig Blankertz und Andreas Gruschka sind Begriffe wie „handlungsorientierte Begleitforschung“, „Aktionsforschung“ und „action research“ nachzulesen. ²⁴ Zabeck konnotiert mit Modellversuchen „Handlungsforschung“. ²⁵ Heute firmieren Modellversuche unter dem neuartigen Begriff „Design-Based-Research“. ²⁶ Auch der Begriff „Gestaltungsorientierte Forschung“ scheint in diesem Zusammenhang zu stehen. ²⁷

Modellversuche können auch in dem Bereich der Evaluation der Berufsausbildung verortet werden, „deren Aufgabe es ist, Prozessergebnisse zu sichern, sie aufzubereiten und für einen Transfer zu nutzen“. ²⁸ Dabei ist die Modellversuchsforschung zum einen Auftrags- und zum anderen angewandte Forschung. Sie ist eine spezifische Form dieser Forschung, und zwar Feldforschung in einem spezifischen, diversen Feld mit unterschiedlichen Akteuren. ²⁹ Über den damit verwandten oder synonymen Begriff Design-Based-Research heißt es, dieser Ansatz sei grundsätzlich pragmatisch orientiert, bei dem nach pragmatischen Kriterien, d. h. der Suche nach einem Wirkobjekt und der Frage, wie dieses effektiv eingesetzt werden könnte, vorgegangen werde. ³⁰

In der Anfangsphase lag die Erwartung der Bildungspolitik darin, dass durch „Modellversuche im Sinne wissenschaftlich kontrollierter Experimente“ der Grad an Rationalität in der Diskussion um Reformen erhöht werde. ³¹ Das Zusammenspiel von Modellversuchen und bildungspolitischen Reformstreben lässt sich sehr gut an der Zielsetzung von Modellversuchen festmachen: „Ihre Maxime ist [es, C. P.], innovative Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung zunächst im überschaubaren Rahmen einzelner Betriebe und Bildungsinstitutionen zu überprüfen, bevor sie in die allgemeine Berufsbildungspraxis transferiert werden“. ³² Diese Form der Forschung wurde und wird allerdings auch immer verschiedenen Argumenten der Kritik ausgesetzt. Für die BWP lassen sich diese Argumente deutlich nachzeichnen.

Wenn im Folgenden vom Streit um die Modellversuchsforschung gesprochen wird, dann ist damit die Auseinandersetzung gemeint, die um die Jahrtausendwende in der BWP eingesetzt hat und bis in die letzten Jahre hinein durch Publikationen der wesentlichen Protagonist:innen dieses Streits angereichert wurde. ³³ Dass dieser Forschungsansatz kein Phänomen des 21. Jahrhunderts ist, wurde oben bereits erwähnt. Wichtig

23 Tramm und Reinisch 2003, S. 371.

24 Blankertz und Gruschka 1975, S. 677.

25 Zabeck 2009, S. 138.

26 Vgl. Euler und Sloane 2014; Euler 2018, S. 33; Euler und Sloane 2024.

27 Vgl. Schemme und Novak 2017; Euler und Sloane 2024.

28 Dobischat und Düsseldorf 2010, S. 303.

29 Rützel 1998, S. 627.

30 Astleitner 2011, S. 190.

31 Rauner 2002, S. 4–5.

32 Severing 2005, S. 7.

33 Als ein Beispiel für *neue* Beiträge vgl. Sloane 2017. Hier geht es zwar nicht mehr explizit um den Wissenschaftscharakter der Modellversuchsforschung, allerdings ist dieser Text eine Kritik am Wissenschafts- und Theorieverständnis von Klaus Beck, der sich als einer der schärfsten Kritiker der Modellversuchsforschung positioniert hat.

ist auch zu betonen, dass Modellversuchsforschung auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine Rolle spielt und ganz ähnliche Diskurse darüber entstanden sind. Horst Weishaupt stellt in seiner Analyse zur „Begleitforschung zu Modellversuchen“ fest, dass eine „der ausführlichsten Kontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren [...] die Pädagogische Begleitforschung [betrifft, C. P.]. Handlungsforschung oder empirisch-analytische Sozialforschung, dies war, auf eine Formel gebracht, die Grundfrage des Disputs“.³⁴

Diese zuletzt zitierte Grundfrage zeigt sich auch in dem hier näher betrachteten Streit. In Anlehnung an Zabeck wird der Fokus auf die Rezeption beim Symposium in München 2002 gelegt, das vom Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik organisiert und im Rahmen des DGfE-Kongresses durchgeführt wurde. Zwar lässt sich dieses Symposium nicht als Startpunkt der Debatte betrachten – der Forschungsansatz ist, wie zuvor dargelegt, zu weit verbreitet –, dennoch kann es als ein wichtiger, vorläufiger Höhepunkt angesehen werden.

Das Münchener Symposium

Dieses Symposium ist glücklicherweise gut dokumentiert durch einen Beitrag mit protokollarischem Charakter von Tade Tramm und Holger Reinisch. Obwohl die meisten Referate des Symposiums ebenfalls veröffentlicht wurden, lässt sich durch diesen Beitrag das Symposium mit Blick auf Genese und Atmosphäre rekonstruieren.

Die Berichterstatter schreiben zunächst etwas zur allgemeinen Zielsetzung des Symposiums. Die Modellversuche werden auf der einen Seite als fester Bestandteil der Berufsbildungsforschung beschrieben, die von vielen Forschungsgruppen an den Universitäten betrieben werden und die durch die bereitgestellten Drittmittel die Forschung – im Sinne von Forschungsressourcen – im erheblichen Maß fördern würden. Gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, dass es umstritten sei, welchen Beitrag diese Forschung zur Theoriebildung der BWP leisten könnte.³⁵ Die Autoren fassen die Zielsetzung des Symposiums folgendermaßen zusammen: „Das Symposium zielte daher darauf, den Diskurs um Forschungsstrategien im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu intensivieren“.³⁶ Folgende Fragen waren leitend für das Symposium:

„Welchen Beitrag kann die Modellversuchsforschung zur Innovation der Berufsbildung leisten? Welche Anregungen kann die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung in methodologischer und strategischer Hinsicht liefern? Welche Beiträge sind von den in Modellversuchen erzielten Ergebnissen und Befunden für die berufs- und wirtschaftspädagogische Theoriebildung zu erwarten?“³⁷

Im Symposium traten zunächst Manfred Eckert und Richard Huisinga auf, um „zum Stand und zu den Desideraten der Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspäd-

34 Weishaupt 1992, S. 13.

35 Tramm und Reinisch 2003, S. 371–372.

36 Tramm und Reinisch 2003, S. 372.

37 Tramm und Reinisch 2003, S. 373.

agogik“ zu referieren. Dieter Euler, Waldemar Bauer, Ludger Deitmer, Hermann Ebner und Günter Pätzold präsentierten im Anschluss Ergebnisse aus verschiedenen Projekten, die sich in einem BLK-Modellversuchsprogramm versammelten. Den dritten Block bildeten Referate von Klaus Beck und Reinhold Nickolaus, die sich kritisch gegenüber der Modellversuchsforschung positionierten. Wim Nijhofs Referat mit einer europäischen Perspektive auf die Entwicklung der Berufsbildungsforschung bildete den Abschluss des Symposiums.³⁸

Zabeck schreibt über dieses Symposium, dass die beiden Positionen nicht aufeinander zugegangen seien. Wenn die Positionen die Stärke ihrer „Paradigmen“ verteidigt, aber „auch selbstkritisch deren Grenzen“ offengelegt hätten, wäre ihm zufolge bereits im Sinne des Paradigmenpluralismus gehandelt worden.³⁹ Doch Zabeck schreibt auch, dass man zwar „voneinander Kenntnis [nahm, C. P.], aber [...] nicht aus Interesse oder gar aus Neugier, sondern [...] um im Zuge kritischer Abgrenzung die Leuchtkraft des eigenen Ansatzes zu erhöhen“.⁴⁰ Tramm und Reinisch beschreiben diesen Aspekt sehr genau. Es lohnt sich, eine Passage aus dem Text zur abschließenden Diskussion ausführlich zu zitieren, um einen Eindruck der Atmosphäre des Symposiums zu bekommen:

„In der sehr lebhaften und, wie das Spektrum der Beiträge schon erwarten ließ, auch kontrovers geführten Diskussion bestand zunächst zumindest insofern weitgehende Einigkeit, als alle Teilnehmer es begrüßten, dass es mit der Themensetzung und der Referentenauswahl für dieses Symposium gelungen sei, zwei Forschungsstränge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ins Gespräch miteinander zu bringen, die sich über längere Zeiträume gegenseitig kaum zur Kenntnis genommen haben. [...] Ausgesprochen uneinheitlich fallen hingegen die Beurteilungen des Ertrages des [sic] wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen für die methodologische und strategische Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung aus, und hierbei spielen insbesondere die unterschiedlichen paradigmatische [sic] Orientierungen eine wesentliche Rolle, die die Beiträge dieses Symposiums wie auch die Diskussion durchzogen. Es ging hierbei im Kern um die Frage nach der Funktion und dem Selbstverständnis von Wissenschaft, und die Antworten liegen im hinlänglich bekannten Spannungsfeld von streng empirisch-analytischer und auf die Generierung nomologischer Wissens ausgerichteter Wissenschaft einerseits sowie einer an theoriegeleiteter Aufklärung und Entwicklung praktischer Handlungs- und Gestaltungsfelder orientierten Forschung in der Tradition hermeneutischer und ideologiekritischer Wissenschaft andererseits.“⁴¹

Nach dieser Darstellung ist wohl Zabeck zuzustimmen: Zu einem wirklichen Ergebnis im Sinne einer Relationsbestimmung scheint die Diskussion nicht gekommen zu sein. Es scheint bei den üblichen grundsätzlichen, aber doch sehr banalen Zustimmungsaussäuerungen über das Diskussionsthema geblieben zu sein. Folgt man der Argumentation Zabecks, hätten seine Überlegungen zum Paradigmenpluralismus die Diskussion

38 Tramm und Reinisch 2003, S. 373–374.

39 Zabeck 2009, S. 138, Hervorhebung im Original.

40 Zabeck 2009, S. 138.

41 Tramm und Reinisch 2003, S. 385.

fruchtbarer gestaltet – wenn er denn richtig verstanden worden wäre. Wobei es eine offene Frage ist, wie ein Ergebnis in diesen Debatten aussehen könnte oder sollte.

Zur Kritik an der Modellversuchsforschung

Was waren die Argumente und Positionen im Streit um die Modellversuchsforschung? Zunächst sollen Klaus Becks und Detlef Sembills Positionen herangezogen werden, die sich neben anderen als Kritiker der Modellversuchsforschung positionierten. Sembill war nicht aktiver Teilnehmer am Münchener Symposium. Indem er hier trotzdem berücksichtigt wird, wird eine weitere Episode in diesem Diskurs angesprochen, die auch Zabeck erwähnt. Denn Sembill lieferte sich, wie bei Zabeck nachzulesen ist, eine in Teilen emotionalisierte Debatte mit Peter Sloane auf den 2006 stattfindenden Hochschultagen Berufliche Bildung.⁴² Zunächst soll aber beim Münchner Symposium verblieben werden.

Klaus Beck kritisiert in seinem Referat auf dem Münchener Symposium nicht pauschal alle Modellversuchsforschungsausrichtungen. Anerkannt wird, dass die Modellversuchsforschung durchaus erkenntnisorientiert vorgeht. Beck meint damit allerdings die Forschung *über* Modellversuche. Neben dieser Bedeutung wird dem Begriff Modellversuchsforschung noch ein objektbezogenes Interesse zuerkannt, welches sich wiederum in die beiden Bedeutungen Forschung *durch* Modellversuche und Forschung *in* Modellversuchen unterteilt. Dabei wird der Forschung *in* Modellversuchen ein erkenntnisgenerierendes Interesse zuerkannt, was die Kritik auf Forschung *durch* Modellversuche eingrenzt.⁴³

Becks Kritik lässt sich in drei Thesen zusammenfassen: Erstens, dass die Ziele der Modellversuche zustimmungsbedürftig seien; zweitens, dass kein neues Wissen entstehe; drittens, dass es sich um räumliche und zeitliche, d. h. singuläre Gestaltungsakte handelt. Diese Thesen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Zur ersten These: Zwischen der Wissenschaft und Politik existiert eine Trennung, die sich in Deutschland im Grundgesetz artikuliert. Diese Trennung sieht Beck in Auflösung, wenn die an Modellversuchen beteiligten Personen ihre Rollen vermischten. Diese Vermischung ist nach Beck in der Modellversuchsforschung unausweichlich, was mit den Zielsetzungen der Modellversuche zusammenhänge. Diese seien immer, politisch bedingt, konsensbedürftig. Damit seien die Ziele auch nicht wahrheitsfähig.⁴⁴ Die Vermischung der Rollen – provokant ausgedrückt: die von Wissenschaftler:in und Aktivist:in – bedroht nach Beck also nicht nur die Wissenschaftsfreiheit, sie verhinderten ein Stück weit auch den Erkenntnisfortschritt.

Zur zweiten These: Beck behauptet, dass Modellversuche ausschließlich bereits vorhandenes Wissen anwenden. Dadurch werde kein neues Wissen erzeugt. Dabei geht Beck von dem Fall aus, dass während der Bestimmung der Mittel zur Erreichung der Ziele bereits verfügbares nomologisches als auch technisches Wissen genutzt wird.⁴⁵ Die

42 Zabeck 2009, S. 139; Euler 2009, S. 101.

43 Beck 2003, S. 240.

44 Beck 2003, S. 240–242.

45 Beck 2003, S. 243.

Erkenntnisse durch die Modellversuche würden somit nicht zu einem Erkenntnisfortschritt der Disziplin beitragen.

Zur dritten These: Die Probleme, die die Modellversuche lösen sollen, seien immer auf lokale Gegebenheiten bezogen. Dementsprechend könnten die Lösungen nicht allgemeingültig sein; sie bezögen sich nur auf den durchgeführten Einzelfall.⁴⁶

Der Beitrag von Detlef Sembill ist deutlich weniger rational formuliert und wirkt in seiner gesamten Anlage mehr als eine Abrechnung denn als eine wissenschaftliche Kritik. Ein Großteil dieses sehr umfangreichen Textes nimmt die Darstellung der eigenen methodologischen Identität im Zusammenspiel mit der Herausstellung eigener Forschungsergebnisse ein.⁴⁷ Eingeleitet wird der Text als ein Beitrag über die Grundlagenforschung in der BWP, die Sembill bewusst in Abgrenzung zur Modellversuchsforschung positioniert. Der Blick auf Einzelereignisse oder -phänomene sei für die Wissenschaft nicht interessant, sondern vielmehr der Versuch, „zuverlässige und gültige Prognosen“ zu machen.⁴⁸

Die Grundlagenforschung ist nach Sembill „Forschung, auf deren Resultate immer wieder zurückgegriffen werden kann, weil sie nachvollziehbar, vom Auftraggeber unabhängig und intersubjektiv überprüft und replizierbar ist“.⁴⁹ Weiter formuliert er Forschungsstandards, die unabhängig von einer Forschungsrichtung eingehalten werden müssten: Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Replikation, wobei damit die „unabhängige Überprüfung der (vorläufig) gewonnenen Erkenntnisse im Praxisfeld A als Hypothese in vergleichbaren Praxisfeldern B und C“ gemeint ist.⁵⁰

Diese Merkmale und Kriterien erfüllt die Modellversuchsforschung nach Sembill nicht. Daher schließt Sembill den Beitrag mit einem Fazit, welches bemerkenswerte Aussagen enthält. So meint er etwa, seine Kritik sei auch deshalb – auch in der Tonlage – gerechtfertigt, weil er „keinerlei Ambitionen verspüre, [sich, C. P.] von der nachwachsenden Forschergeneration vorwerfen zu lassen, [...] tatenlos zugesehen zu haben“⁵¹, womit er sich auf einen angeblichen qualitativen Verfall der Berufsbildungsforschung bezieht. Weiter macht er der Modellversuchsforschung den Vorwurf, dafür verantwortlich zu sein, dass die BWP sich „nicht im Konzert anderer Fächer und Fachdisziplinen etablieren kann [...] – und das alles auf Jahrzehnte hin“.⁵² Diese Äußerungen Sembills reihen sich ein in die üblichen Klagen zur methodologischen Situation der BWP, mit denen oben in diese Studie eingeleitet wurde.

Die hauptsächlichen Kritikpunkte an der Modellversuchsforschung sollten damit deutlich geworden sein. Es geht im Wesentlichen um die Frage der wissenschaftlichen Standards für den Erkenntnisfortschritt in der Disziplin. Dabei werden Argumente ausgetauscht, die ganz unterschiedlicher Genese sind. Nun ist es für vorliegende Untersuchung weniger relevant, diese Argumente unmittelbar dahingehend zu prüfen,

46 Beck 2003, S. 243.

47 Sembill 2007, S. 67–84.

48 Sembill 2007, S. 61.

49 Sembill 2007, S. 62.

50 Sembill 2007, S. 66.

51 Sembill 2007, S. 85.

52 Sembill 2007, S. 86.

ob sie valide oder widersprüchlich sind und ob eine der beiden Seiten im Recht oder Unrecht ist. Interessanter ist in diesem Zusammenhang vielmehr die Frage nach der Funktion der Argumente im Diskurs. In dieser Sache ist bis hierhin zu konstatieren: Es lässt sich nicht leugnen, dass sowohl bei Beck als auch bei Sembill ein Interesse an der Begründung der Überlegenheit einer bestimmten methodologischen Position erkennbar ist.

Nicht überraschend zeigen sich diese beiden Autoren kritisch gegenüber pluralistischen Wissenschaftskonzeptionen. Während dies bei Sembill im zitierten Text nicht explizit gemacht wird, ist am deutlichsten die Abneigung von pluralistischen Wissenschaftskonzeptionen bei Klaus Beck zu erkennen. Im Jahr 1982, wenige Jahre nach der Veröffentlichung des Paradigmenpluralismus, kritisiert er in einem Aufsatz die Idee eines Methodenpluralismus in der Erziehungswissenschaft. Ausgangspunkt der Überlegungen sind die Diskussionen um die Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip, die für Beck nur in logischen Inkonsistenzen führen müssten, solange sie den Anspruch erhöhen, verschiedene Wissenschaftsauffassungen zu vertreten. Folgerichtig kritisiert er auch die Versuche Klafkis⁵³, Mollenhauers und Rittelmeyers⁵⁴ sowie Königs⁵⁵, die allesamt mit ihren Konzeptionen, pluralistische Elemente in die erziehungswissenschaftliche Forschung zu bringen, scheitern müssten.⁵⁶

Zabecks Konzeption eines Paradigmenpluralismus wird von Beck in diesem Beitrag nicht berücksichtigt. Eine Aussage, die Beck in einem anderen Text macht, lässt den Schluss zu, dass Beck erstens mit „Methodenpluralismus“ auch „Paradigmenpluralismus“ meint und zweitens ebenfalls Zabecks Konzeption ablehnt. Er schreibt über die grundsätzlichen Verschiedenheiten von „Wissenschaftsparadigmen“ und kommt zu dem Schluss: „Es ist daher auch von vornherein ausgeschlossen, wechselseitige Bezüge, seien sie konvergierender, kompensierender oder kontrastiver Art, zu konstruieren oder sie gar unter einer übergreifenden Perspektive zusammenbinden zu wollen.“⁵⁷ Beck führt dann Beispiele an, die er als „vergebliche Versuche“ bezeichnet, darunter auch Zabecks Paradigmenpluralismus.⁵⁸

Zur Verteidigung der Modellversuchsforschung: Euler und Sloane

Der Verweis auf den Paradigmenpluralismus ist ein fester Bestandteil der Verteidigung der Modellversuchsforschung gegenüber der Kritik. Während Sembill und Beck sich als Gegner einer wie auch immer gearteten pluralistischen methodologischen Organisation der Berufsbildungsforschung positionieren, zeigen sich Dieter Euler und Peter Sloane in dieser Frage deutlich offener.

Am Münchener Symposium nahm auch Dieter Euler teil. Sein Referat wurde, wie die anderen, publiziert. In seinem Text sucht man allerdings eine direkte Antwort auf Becks

53 Vgl. Klafki 1976.

54 Vgl. Mollenhauer und Rittelmeyer 1977.

55 Vgl. König 1975.

56 Vgl. Beck 1982.

57 Beck 2021, S. 291.

58 Beck 2021, S. 291, Fußnote 30.

Kritik vergeblich. Vielmehr geht er dort der Frage nach dem Verhältnis von Modellversuchen und Berufsbildungsforschung nach. Letztendlich wird die Modellversuchsforschung mit Hilfe der wissenschaftstheoretischen Ansätze Imre Lakatos' gegenüber einer strikt kritisch-rationalen Forschungsauffassung – und damit indirekt gegen Becks Kritik – verteidigt.⁵⁹

Spätere Texte gehen expliziter auf die Kritik bzw. auf die Erfahrungen aus dem Münchener Symposium und den Hochschultagen ein. 2013 schreibt Euler etwa einen Text über die Vielfalt der deutschen Berufsbildungsforschung und geht der Frage nach, ob eine „feindliche Koexistenz“ ein Faktum sein muss. Dabei greift er die üblichen Gegensatzpaare auf (z. B. Grundlagen- vs. Anwendungsforschung), die eine feindliche Koexistenz suggerieren würden.⁶⁰ Der Streit um die Modellversuchsforschung sowie die beiden Positionen in diesem Streit dienen dann als ein Beleg, um die weitere Argumentation zu stützen.⁶¹ Zur Überwindung der „feindlichen Koexistenz“ schlägt Euler sein Prinzip der „konstruktiven Komplementarität“ vor. Als Grundlage dient ihm der Paradigmenpluralismus Zabecks, über den er schreibt:

„Zaback propagierte 1978 einen sogenannten ‚Paradigmenpluralismus‘, wobei er damit weniger eine Situation der ignoranten Toleranz verband, sondern sich eher eine methodologische Kontroverse erhoffte, in der Vertreter von unterschiedlichen Positionen aufeinander eingehen und einen ‚Integrationsrahmen‘ für Forschung entwickeln. Eine notwendige Voraussetzung dazu wäre die Akzeptanz eines Pluralismus von Paradigmata und Forschungskonzepten. Die Frage nach dem vermeintlich besten Forschungszugang wäre dann so unsinnig wie die Frage, ob man sich morgens die Zähne putzen oder duschen sollte. Vielmehr verlangen unterschiedliche Fragen und Gegenstände unterschiedliche Erkenntnisweisen.“⁶²

Euler recurriert auch in anderen Texten methodologischer Art und in Auseinandersetzung mit der hier diskutierten Kontroverse auf den Paradigmenpluralismus, verbleibt dabei aber in Wort- und Begriffswahl bei dem, was bereits zitiert wurde.⁶³ Er verneint die Auffassung, Forschungsgemeinschaften müssten sich auf eng gefasste Methodologien einigen. Seine Forderung ist eindeutig ein Plädoyer für methodologische Vielfalt.⁶⁴

Es wäre falsch zu behaupten, dass Euler in seinen Texten, die sich als Beitrag zum Streit um die Modellversuchsforschung deuten ließen, überhaupt nicht auf die Kritikpunkte von Beck und Sembill eingeht. Seine Argumentation ist aber eher darauf gerichtet, überhaupt eine bestimmte Art der Kritik zu hinterfragen und abzulehnen. Euler disqualifiziert die Kritik Becks und Sembills sozusagen als für die Weiterentwicklung des Diskurses sowie der Disziplin nicht förderlich. Der Paradigmenpluralismus wird bei ihm als Schutz und Lösung zugleich herangezogen.

59 Euler 2003, S. 208–212.

60 Euler 2013, S. 29–30.

61 Euler 2013, S. 30–31.

62 Euler 2013, S. 40.

63 Euler 2018, S. 44.

64 Euler 2018, S. 44.

Bei Peter Sloane lässt sich ähnliches feststellen, auch wenn seine Ausführungen teilweise deutlich stärker ins Detail gehen und die Modellversuchsforschung auf wissenschaftstheoretischer bzw. -soziologischer Basis zu begründen versuchen. Dies ist z. B. in einem Text von 2007, der als direkte Antwort auf Sembills Text, der in demselben Band erschienen ist, zu verstehen.⁶⁵ Zabecks Paradigmenpluralismus spielt hier jedoch keine Rolle.

In anderen Texten argumentiert Sloane auch nicht mit dem Paradigmenpluralismus als solchen, sondern mit einem bestimmten Teilelement aus der Gesamtanlage. Im „Handbuch Berufsbildung“ geht Sloane in seinem Beitrag zur „Berufsbildungsforschung“ auch auf den Streit um die Modellversuchsforschung ein. Um die in der Berufsbildungsforschung verhandelten Gegensatzpaare angemessen diskutieren zu können und die Ziele von Berufsbildungsforschung zu bestimmen, zitiert Sloane aus Zabecks Paradigmenpluralismus die „Außen- und Binnenlegitimität“.⁶⁶ Sloanes Argumentation läuft darauf hinaus, dass unter diesem Aspekt ein monoparadigmatischer Zugang der Berufsbildungsforschung nicht förderlich sei.

An anderer Stelle verweist Sloane ebenfalls auf diese Begrifflichkeit aus Zabecks Paradigmenpluralismus. In einem Text, der eine Kritik an Klaus Becks Position im „Theorie-Praxis-Problem“ darstellt, verteidigt Sloane die Modellversuchsforschung, da dieser Forschungsansatz „an der Lebenssicherung einer Gesellschaft“ mitwirke, daher praxisrelevantes Wissen produziere und somit genau das anspreche, was Zabeck mit „Außenlegitimation von Wissenschaft“ gemeint habe.⁶⁷

Die Bezugnahme zu Zabecks Paradigmenpluralismus, allerdings eingeschränkt auf die Binnen- und Außenlegitimität, ist schon in Sloanes Qualifizierungsarbeiten nachzuweisen. In seiner Dissertation begründet Sloane sein methodisches Vorgehen mit Zabeck.⁶⁸ Er geht hier aber auch auf andere Inhalte des Paradigmenpluralismus ein, z. B. auf Zabecks Pluralismusbegriff.⁶⁹ Auch in seiner Habilitationsschrift, in der sich Sloane der Modellversuchsforschung widmet, spielen die Binnen- und Außenlegitimität unter Rekurs auf Zabecks Paradigmenpluralismus eine wichtige Rolle.⁷⁰ Dies lässt die Vermutung zu, dass die Modellversuchsforschung nach Sloane von Zabeck und Teilen des Paradigmenpluralismus beeinflusst ist oder gar legitimierbar sei.

1.2 Die weitere Rezeption des Paradigmenpluralismus

Bislang wurde der Streit um die Modellversuchsforschung im engeren Sinne dargestellt, d. h., es wurden nur Texte von vier Autoren herangezogen und herausgearbeitet, ob oder wie der Paradigmenpluralismus dort berücksichtigt wurde. Ausgangspunkt war die Aussage Zabecks, in der er bedauert, dass das Programm des Paradigmenpluralismus nicht

65 Vgl. Sloane 2007.

66 Sloane 2020, S. 668.

67 Sloane 2017, S. 361–362.

68 Sloane 1983, S. 37, 43–44.

69 Sloane 1983, S. 45.

70 Vgl. Sloane 1992.

ausreichend rezipiert worden sei. Im Folgenden soll eine breitere Rezeptionsgeschichte des Paradigmenpluralismus analysiert werden. Dazu sind allerdings noch ein paar Vorbemerkungen zu machen.

Es geht darum, Autor:innen und ihre Texte ausfindig zu machen, in denen der Paradigmenpluralismus erwähnt, zitiert, oder diskutiert wird. Dabei ist für die Argumentation die Art und Weise der Rezeption des Paradigmenpluralismus durch die Autor:innen maßgeblich. Weniger relevant ist die quantitative Verbreitung des Paradigmenpluralismus in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Literatur. Denn Zabeck beklagt weniger die anerkannte Bedeutung seines Konzeptes als vielmehr die mangelhafte, oberflächliche Rezeption.

Für die Suche nach relevanten Texten wurden die Datenbanken Google Scholar, JSTOR und FIS Bildung mit den Schlagwörtern *Paradigmenpluralismus*, *Paradigmpluralismus*⁷¹, und *Jürgen Zabeck* durchsucht. Diese systematische Recherche wurde durch eine unsystematische ergänzt, d. h., diese Suche ist nur bedingt nachzuvollziehen. Man kann hier von der „Schneeballmethode“ sprechen. Die Recherche umfasste Einführungs- und Lehrbücher⁷² sowie die Handbücher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zusätzlich wurde erziehungswissenschaftliche Literatur herangezogen, die dem Titel nach methodologische Auseinandersetzungen erwarten ließen.

In einer Laudatio anlässlich des 60. Geburtstages Zabecks zeichnen Klaus Beck und Wolfgang Müller die wichtigsten Stationen und Arbeiten in dessen wissenschaftlichen Biografie nach. Der Paradigmenpluralismus bekommt hier einen prominenten Platz und wird über drei von insgesamt 14 Seiten diskutiert. Eine erste Deutung machen die Autoren, wenn sie den Paradigmenpluralismus als „Programm des geordneten Pluralismus von Paradigmen“ bezeichnen, mit dem Zabeck versuchte, „die Leistungsmöglichkeiten der einzelnen, untereinander unvereinbaren Positionen ins Recht zu setzen“.⁷³ Im weiteren Verlauf wird eher das Wirken des Paradigmenpluralismus behandelt, als dass der Paradigmenpluralismus als solcher tiefgehend analysiert wird: Der Paradigmenpluralismus sei „stillschweigend“ von den meisten Akteur:innen akzeptiert worden, habe zum Abkühlen der wissenschaftstheoretischen Debatten in der Disziplin geführt und habe den Vorarbeiten für das letztlich von 1994 bis 2000 von der DFG geförderte Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ einen fruchtbaren Boden bereitet. Letztlich schließen die Autoren, dass die Disziplin aufgrund dieser Leistung Zabeck zu Dank verpflichtet ist.⁷⁴

Der Paradigmenpluralismus wird bei Günter Kutscha in einem Text zur Auseinandersetzung um Beruf und Beruflichkeit gelobt für den Impuls, zwischen monodisziplinärer Verengung und „holistische[n] Allwetterformeln“ zu vermitteln. Kutscha schreibt:

„Fortschritte in der Berufsbildungswissenschaft können [...] nur erwartet werden, wenn es gelingt, die unterschiedlichen Zugänge zum Berufssphänomen problemorientiert

71 Zabeck veröffentlichte den Haupttext erstmals unter dieser Formulierung. Bei einem späteren Abdruck änderte sich der Begriff zu „Paradigmenpluralismus“.

72 Als Referenzliste dient mir die Zusammenstellung bei Steib und Jahn 2020.

73 Beck und Müller 1991, S. 454.

74 Beck und Müller 1991, S. 455–456.

und diskursiv aus Sicht unterschiedlicher Disziplinen und Beobachterperspektiven im Einzelnen zu klären und für weitere Forschungszwecke wechselseitig aufeinander zu beziehen. Mit dem Konzept des ‚Paradigmenpluralismus‘ hat Jürgen Zabeck der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dafür entscheidende Impulse geliefert.“⁷⁵

Ähnlich liest sich auch die Rezeption von Hannes Hautz und Michael Thoma. Ihr Aufsatz, in dem es um die Darstellung vom „Dispositiv als Analyseperspektive“ für die BWP geht, ist auch deshalb erwähnenswert, da die beiden Autoren zum Publikationszeitpunkt an österreichischen Universitäten wirkten. Da es den Autoren offenbar um die Begründung eines bevorzugten theoretischen Konzeptes für die Erforschung berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanter Forschungsgegenstände geht, ist es wenig verwunderlich, dass sie den Aufsatz mit der Feststellung eines scheinbaren Anstiegs an Forderungen nach paradigmatischer Vielfalt in der BWP beginnen. Zabecks Paradigmenpluralismus ist für die Autoren die Forderung, „Vielschichtigkeit und Facettenreichtum in Bezug auf die jeweilige Problembearbeitung und Wissensproduktion zu gewährleisten“.⁷⁶

Es ist Wolfgang Lempert, der in verschiedenen Texten auf den Paradigmenpluralismus rekurriert. Dies ist deshalb interessant, weil sich Zabeck in den 1970er Jahren zu einem scharfen Kritiker des wissenschaftlichen Programms Lemperts entwickelte. Seine Texte lassen sich auch als eine individuelle Wirkung dieses Konzeptes auf einen Erziehungswissenschaftler lesen, denn Lempert schreibt stark selbstreferentiell und autobiografisch. So heißt es in einem Text:

„Jürgen Zabeck habe ich seit seiner semiotischen Kritik der normativ-analytischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik als fundamentalen, scharfsinnigen und konsequenten Denker geschätzt, mich gleichwohl – auch gerade deswegen – häufig und heilig mit ihm gestritten, besonders während seiner Berliner Zeit (und auch dabei einiges von ihm gelernt), und schließlich im Rahmen des von ihm selbst programmatisch empfohlenen ‚Paradigmapluralismus‘ unserer Disziplin auch fachlich ein eher komplementäres, punktuell auch kooperatives Verhältnis zu ihm gefunden, das unseren weniger wechselhaften persönlichen Beziehungen mehr korrespondiert als die vorhergehenden Kontroversen.“⁷⁷

Eine mehr inhaltliche Deutung findet sich in demselben Text am Ende, wenn Lempert über die fruchtbaren Erkenntnisse schreibt, die nicht nur von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen gewonnen wurden. Hier heißt es über den Paradigmenpluralismus, dieser würde sich als „Modus friedlicher Koexistenz“ bewähren. Der Paradigmenpluralismus erweise „sich zudem als Nährboden für manchen ‚Ergebniskonsens‘“.⁷⁸

In einem anderen Text schreibt Lempert, dass im Zeichen wissenschaftstheoretischer Diskurse, die zermürbend wirkten, sich mit dem Paradigmenpluralismus auf praktische Fragen konzentriert wurde und das damit eine gewisse „Ruhe“ in den wis-

75 Kutscha 2008, S. 1–2.

76 Hautz und Thoma 2021, S. 1.

77 Lempert 1996, S. 143, Hervorhebung im Original.

78 Lempert 1996, S. 154.

senschaftstheoretischen Diskurs der BWP eingekehrt ist.⁷⁹ In einem anderen Artikel schreibt er, Zabeck habe „bald jedes Streben nach einer monoparadigmatischen Schließung seiner Disziplin“ verworfen und habe stattdessen „schon vor mehr als 25 Jahren für einen ‚Paradigmenpluralismus‘ als theoretisches Programm einer Erziehungswissenschaft, die sämtlichen Dimensionen ihres komplexen Gegenstandsbereichs und Aufgabenspektrums gerecht werden will“, plädiert.⁸⁰

In einem Essay zur Lage der Historischen Berufsbildungsforschung nutzt Hanns-Peter Bruchhäuser den Paradigmenpluralismus, um die Entwicklung dieser Forschungsrichtung einzuordnen und zu bewerten. Nach Bruchhäuser erfolgte in den 1960er Jahren eine Fragmentierung der Historischen Berufsbildungsforschung, die zur Folge hatte, dass „konkurrierende, unversöhnliche Forschungsrichtungen“ entstanden. In dieser Situation hätte der Paradigmenpluralismus Zabecks – von Bruchhäuser als „Toleranzkonzept“ bezeichnet – helfen können. Warum dies angeblich nicht gelang, wird nicht deutlich.⁸¹

Robert Jahn, Jan Goldenstein und Mathias Götzl erwähnen Zabeck in der Einleitung zu ihrer Studie zur Vermessung der Kommunikation in der BWP. Sie zitieren zwar Zabeck und den Text, in dem er den Paradigmenpluralismus begründet, allerdings ist von diesem Konzept an keiner Stelle die Rede, d. h., die Autoren bewerten oder kritisieren Zabecks Überlegungen nicht. Der Grund, warum die Autoren den Paradigmenpluralismus zitieren, ist die Zabeck zugeschriebene Feststellung, dass „vor dem Hintergrund disziplinärer Pluralität in den methodologischen Ansätzen“ der BWP die These, ob die Disziplin eine „normale“ Wissenschaft sei, kritisch untersucht werden müsste.⁸² Der Paradigmenpluralismus wird hier also nicht weiter hinterfragt. Der Name allein scheint für die Autoren Programm zu sein, welches eine Beschreibung der methodologischen Situation der BWP darstellt.

In einem anlässlich zu Zabecks Tod verfassten Nachruf heißt es, der Paradigmenpluralismus sei ein „im Ergebnis viel beachtete[r], pragmatisch ausgerichtetete[r] Vorschlag“ gewesen, der „von den Fachgenossen allzu schnell als Friedensangebot akzeptiert wurde und in der Folge ganz gegen seine Intention womöglich eher zum Erlahmen der Grundlagendebatte führte“.⁸³ Über die tatsächliche „Intention“, die Zabeck mit dem Paradigmenpluralismus verbunden haben soll, wird allerdings in diesem Text geschwiegen.

Auch in den Einführungs- und Überblickswerken lässt sich eine Rezeption des Paradigmenpluralismus nachweisen. Die ausführlichste Rezeption, zumindest in Bezug auf den Seitenumfang, findet sich bei Manfred Horlebein. In seiner Einführung in die Wissenschaftstheorie für Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen wird der Paradigmenpluralismus ausführlich zitiert und beschrieben. Horlebein benennt zwei Probleme des Paradigmenpluralismus: Erstens das Problem der sich widersprechenden Expert:innen, dass dadurch gelöst werden könne, dass die Voraussetzungen ihrer wissenschaftlichen Arbeit transparent gemacht würden; zweitens das Problem der Beliebigkeit bei der Wahl

79 Lempert 2009b, S. 2.

80 Lempert 2006, S. 110, Hervorhebung im Original.

81 Bruchhäuser 2010b, S. 41–43.

82 Jahn et al. 2021, S. 1256.

83 Beck et al. 2014, S. 436.

von Paradigmen, das sich durch die von Zabeck ins Spiel gebrachten Grundhaltungen wie Wahrhaftigkeit, intellektuelle Redlichkeit etc. lösen ließe.⁸⁴ Horlebein beschreibt hier tatsächlich die Forderungen Zabecks, die als Grundvoraussetzungen für das Gelingen eines Paradigmenpluralismus gelten, wie sich im Laufe der Studie zeigen wird. Es sei aber darauf hingewiesen, dass in der zweiten Auflage dieses Buches die Darstellung des Paradigmenpluralismus deutlich verkürzt wurde.⁸⁵

Auch in der „Einführung in die Berufspädagogik“ wird Zabeck und sein Paradigmenpluralismus behandelt. Dabei wird eine Aufsatzsammlung Zabecks als ein zentrales Werk der „Entwicklungsgeschichte“ der BWP diskutiert. In dieser Aufsatzsammlung hat Zabeck den Text zum Paradigmenpluralismus erneut abgedruckt.⁸⁶ Als die Autoren der Einführung – Rolf Arnold, Philipp Gonon und Hans-Joachim Müller – zum Paradigmenpluralismus kommen, schreiben sie lediglich: „Zabeck vertritt hierbei für die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der BWP einen paradigmpluralistischen Ansatz.“⁸⁷ Die Interpretation, dass die Autoren der Meinung sind, der wissenschaftstheoretische Diskurs sei durch Zabeck entspannt und entschärft worden, und dass dieser letztlich wohl nicht mehr ganz so relevant sei, lässt der folgende Satz zu: „Es ist wohl gerade auch ein Verdienst von Zabeck, dass aus heutiger Sicht die Paradigmendiskussion leicht ‚angestaubt‘ wirkt.“⁸⁸

Im „Handbuch der Berufsbildung“ hat Klaus Beck einen Beitrag zu „Theorieansätzen“ in der Berufsbildungsforschung publiziert. Dabei diskutiert Beck auch verschiedene Konzepte, die den Versuch machen, die unterschiedlichen Theorieansätze „miteinander zu versöhnen“ – hier verweist Beck auf Klafki⁸⁹ –, „zu verbinden“ – hier verweist Beck auf Zabecks Paradigmenpluralismus – oder in eklektischer Weise vorzugehen, wobei er hier u. a. auf Frank Achtenhagen⁹⁰ verweist.⁹¹

Der Paradigmenpluralismus Zabecks manifestiert sich durch diese Texte. Er ist aber auch latent vorhanden im anerkannten Wissenskanon der BWP. Dies zeigt sich im Ergebnis einer Umfrage, die im Rahmen der Überarbeitung des Basiscurriculums durchgeführt wurde.⁹² Alle Sektionsmitglieder waren aufgerufen, zu verschiedenen Themenkomplexen Stellung zu nehmen, u. a. sollten sie auch Literaturempfehlungen abgeben. Zum Themenkomplex „Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der BWP“ wird auch Zabecks Text zum Paradigmenpluralismus gelistet.⁹³

Dieser kursorische Überblick zur Rezeption des Paradigmenpluralismus hat gezeigt, dass insbesondere die „friedensstiftende Wirkung“, die Zabeck auch erwähnte, im Vordergrund der Rezeption zu stehen scheint. Aber teilweise lässt sich eine Art Entlastung und Bequemlichkeit in methodologischen Fragen erkennen. Wenn Autor:innen in ihrer

84 Horlebein 2009, S. 91–93.

85 Vgl. Minnameier und Horlebein 2019.

86 Vgl. Zabeck 1992b.

87 Arnold et al. 2016, S. 186.

88 Arnold et al. 2016, S. 186.

89 Vgl. Klafki 1982.

90 Vgl. Achtenhagen 1984.

91 Beck 2006, S. 582–583.

92 Vgl. Lange et al. 2024.

93 Weber 2013, S. 12.

Rezeption zur vermeintlich tatsächlichen Funktion des Paradigmenpluralismus kommen, d. h., wenn der Anspruch erhoben wird, Zabeck richtig zu interpretieren, dann konzentriert sich die Rezeption auf Banalitäten und Abstraktion: Im Paradigmenpluralismus gehe es darum, sich immer offen, transparent, tolerant und ehrlich auszutauschen.

1.3 Das weitere Vorgehen und Überblick der Studie

Was kann bis hierhin über den Paradigmenpluralismus und seine Rezeption festgehalten werden? Erstens, dass dieser durchaus eine gewisse Rolle innerhalb methodologischer Diskurse spielt. Doch hier ist bereits eine Einschränkung zu machen: Denn obwohl die Recherche diese Feststellung zulässt, muss gesagt werden, dass der Einfluss sich im Großen und Ganzen auf berufs- und wirtschaftspädagogische Literatur beschränkt. Dies ist insofern eine Beschränkung, als Zabeck den Paradigmenpluralismus durchaus für die gesamte Erziehungswissenschaft gedacht und konzipiert hat. Dies führt zur zweiten Erkenntnis: Innerhalb der BWP scheint der Paradigmenpluralismus ein bekannter Gegenstand zu sein, wie seine Rezeption in Einführungs- und Handbüchern zeigt. Dies deutet auf eine paradoxe Situation hin: Einerseits spiegeln die Zitationen eine gewisse Bedeutung wider, insbesondere für die Verteidigung eigener methodologischer Standpunkte, andererseits spricht Zabeck davon, dass es nie zu einem Paradigmenpluralismus – in seinem Sinne – gekommen sei.⁹⁴

Nachdem die bisherige Rezeption des Paradigmenpluralismus bis hierhin diskutiert wurde, stellt sich die Frage, wie Zabeck den Paradigmenpluralismus selbst verstanden hat. Vor diesem Hintergrund ist eine Stelle in der ersten Veröffentlichung des Paradigmenpluralismus aussagekräftig, in der es heißt:

„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.“⁹⁵

Bei näherer Betrachtung wird klar, dass Zabeck sich hier auf eine „emanzipatorische Pädagogik“ bezieht, die von „neomarxistischen“ Prämissen ausgehe. Doch nicht nur diese Forschungsrichtung wird von Zabeck kritisiert. 2009 wird die Modellversuchsforschung, so wie sie von Dieter Euler und Peter Sloane vorgeschlagen wird, von Zabeck scharf kritisiert und die Integration dieser Forschungsrichtung durch sein Konzept unter mehrere Bedingungen gestellt.⁹⁶ Der Paradigmenpluralismus scheint auch eine selektive Funktion zu besitzen. Dieser These wird in dieser Studie nachgegangen.

94 Zabeck 2009, S. 124.

95 Zabeck 1978b, S. 324.

96 Vgl. Zabeck 2009.

Um dieses *Vorverständnis*, um einen Begriff der Hermeneutik zu verwenden, zu prüfen, zu präzisieren und ggf. zu revidieren und um die hier aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, wird in dieser Studie einer Logik gefolgt, die den meisten hermeneutisch angelegten, d. h. dem Verstehen verpflichteten Untersuchungen charakteristisch ist. Es wird versucht, das Allgemeine, d. h. den Paradigmenpluralismus zu verstehen, indem das Besondere, d. h. die Bestandteile dieses Allgemeinen im Detail studiert werden, immer in Rückbindung an das Allgemeine.⁹⁷ Aus diesem Vorgehen ergibt sich die Struktur dieser Studie. Sie macht aber vielleicht auch die Lektüre herausfordernd, da inhaltliche Aspekte, die in einem Kapitel behandelt werden, besser verständlich werden, wenn andere Aspekte bekannt sind. Daher befinden sich am Ende jedes Kapitels (außer Kapitel 2 und 9) Schlussgedanken, die nicht nur als Zusammenfassung eines Kapitels dienen, sondern in denen auch vorläufige Erkenntnisse aufeinander bezogen werden.

In dieser Studie soll nicht einfach nur Zabecks Paradigmenpluralismus verstanden werden, dieser soll in kritischer Absicht rekonstruiert werden. Was dies konkret bedeutet, wird in **Kapitel 2** dargelegt. Dort werden die wesentlichen methodologischen Entscheidungen erläutert. Leitend dabei ist die Feststellung, dass es sich beim Paradigmenpluralismus um ein Konzept in einem erziehungswissenschaftlichen Fachtext handelt, der tief verbunden mit der Biografie des Autors Jürgen Zabeck ist, wie an verschiedenen Stellen bereits vage angedeutet wurde.⁹⁸ Der Paradigmenpluralismus ist damit auch nicht nur *ein* Text. Er steht in einem Kontinuum, in einer wissenschaftsbiografischen Entwicklung, die vor, aber auch nach dem Erscheinen des eigentlichen Textes liegt. Daher erscheint es notwendig zu sein, den Paradigmenpluralismus zu historisieren und neben hermeneutischen auch historiographische Methoden anzuwenden. Daraus entsteht das methodologische Selbstverständnis dieser Studie.

Dieses Selbstverständnis, dass also der Paradigmenpluralismus in die Biografie Zabecks eingebettet werden muss und der Kontext der Entstehung des Paradigmenpluralismus zu betrachten ist, wird in **Kapitel 3** umgesetzt. Bettet man Zabecks Biografie in den übergeordneten Zusammenhang einer Generationentheorie ein, erhält man das Bild eines Wissenschaftlers, der durch die Ereignisse in seinen Kinder- und Jugendjahren nachhaltig geprägt wurde. Zabeck entwickelte sich zu einem entschiedenen Befürworter des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems der BRD. Die Folge ist eine gefestigte politische Grundhaltung, die dazu führte, dass nicht nur die eigene wissenschaftliche Arbeit beeinflusst wurde, sondern sich auch im wissenschafts- bzw. hochschulpolitischen Diskurs zeigte. Die Rekonstruktion der Biografie Zabecks lässt einen liberalkonservativen Erziehungswissenschaftler erkennen, der in der tiefen Überzeugung lebte, die Werte des Liberalismus verteidigen zu müssen. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Berufsbildungsreformdebatte der 1970er Jahre. So lässt sich der Paradigmenpluralismus aus einer bestimmten Perspektive verstehen und kritisieren.

Nach dieser biografischen Kontextualisierung wird der Paradigmenpluralismus analysiert. Dafür werden die Elemente, die dem Paradigmenpluralismus ein legitimatorisches und argumentatives Gewicht verleihen, in den Kapiteln 4 und 5 vertiefend erörtert. In **Kapitel 4** wird der größere Problemzusammenhang rekonstruiert, in den

97 Vgl. Dilthey 1974.

98 Vgl. Beck und Müller 1991; Beck und Deißinger 2011; Beck et al. 2014.

Zabeck seinen Paradigmenpluralismus einbettet. Dieser Problemzusammenhang ist die sogenannte „Krise der Erziehungswissenschaft“ in den 1970er Jahren, die eine die Disziplin existenziell bedrohende Dimension angenommen habe. Dieser Problemzusammenhang wird als eine Erzählung rekonstruiert. Es stellt sich heraus, dass Zabeck mit dieser Krisenerzählung einen Diskursrahmen setzt, der alle Beteiligten quasi auf die Anerkennung der Krise verpflichtet. Insofern geht es im Grunde 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. Es entsteht eine Geschichte von Sieg oder Niederlage, Überleben oder Untergang.

In **Kapitel 5** wird die Binnen- und Außenlegitimität näher betrachtet. Zabecks Interpretation der Krise ist ohne seine Idee der Binnen- und Außenlegitimität nicht zu verstehen. Mit der Binnen- und Außenlegitimität bekommt der Paradigmenpluralismus seinen praktischen Gehalt. Im Kern geht es um die Auffassung, dass wissenschaftliche Disziplinen im Wesentlichen von der gesellschaftlichen Alimentierung abhängig seien, die wiederum von der inneren Verfassung der Disziplin bestimmt werde. Diese Kategorie wird jedoch auch dazu verwendet, um das Narrativ des drohenden Untergangs der Disziplin zu dramatisieren und Exklusionsargumente zu begründen.

In den Kapiteln 6 bis 8 werden diejenigen Begriffe thematisiert, die die konzeptuelle Rahmung bestimmen. Zunächst wird in **Kapitel 6** der Paradigmenbegriff diskutiert. Zabeck knüpft mit dem Paradigmenbegriff direkt an Thomas Kuhn⁹⁹ an. Gleichzeitig, in einem direkten Zusammenhang mit der Krisenerzählung, weist Zabeck die Theorie eines Paradigmenwechsels im Sinne Kuhns zurück – eine Entscheidung, die weitreichende Konsequenzen hat.

Im Anschluss an den Paradigmenbegriff wird in **Kapitel 7** der Pluralismusbegriff diskutiert. Es zeigt sich, dass Zabeck an zwei Diskursstränge anknüpft: Einerseits nutzt er den Pluralismusbegriff in Anlehnung an Ernst Fraenkel, sodass Zabeck sich im politikwissenschaftlichen Diskursraum befindet. Andererseits knüpft Zabeck an die Debatte um den Begriff Wissenschaftspluralismus und die unterschiedlichen Vorstellungen davon an. Indem Zabeck sich für Fraenkels Pluralismusbegriff und für den sogenannten Theoretischen Pluralismus entscheidet, macht er deutlich, dass seine Pluralismuskonzeption Setzungscharakter hat.

Was dieser Setzungscharakter genau ist, wird klar, wenn man sich das letzte Element ansieht, welches für ein grundlegendes Verstehen des Paradigmenpluralismus notwendig ist, konkret den in der Pluralismusdebatte vielfach diskutierten Minimalkonsens, der bei Zabeck, je nach Kontext, mal als „erziehungswissenschaftliches“ und mal als „berufspädagogisches Prinzip“ benannt wird. Dieses Prinzip bzw. dieser Minimalkonsens ist der Kern des Paradigmenpluralismus und von Zabecks Gesamtargumentation. In **Kapitel 8** wird der Grundgedanke eines Minimalkonsenses nachgegangen und kritisch diskutiert. In **Kapitel 9** werden die Erkenntnisse zusammengefasst. Es erfolgt ebenfalls eine selbstkritische Diskussion mit Blick auf die Grenzen und Mängel dieser Studie.

99 Vgl. Kuhn 1976.

2 Methodologische Überlegungen und Entscheidungen

Die Forschungsfrage bestimmt das Vorgehen wissenschaftlicher Studien. Claudia Ruitenberg hat in einem Aufsatz wichtige Erkenntnisse zur Rolle und Funktion von Fragen und Argumentation formuliert. Ihr geht es insbesondere um die Besonderheiten von philosophischen Fragen. Sie identifiziert drei Fragetypen: konzeptionelle, normative und hermeneutisch-phänomenologische Fragen.

Die konzeptionellen Fragen („conceptual questions“) beziehen sich auf Begriffe und stellen die Frage nach der Bedeutung dieser Begriffe. Allerdings seien diese Fragen und ihre Beantwortung kein Selbstzweck, sondern stehen in einem Zusammenhang mit normativen Argumenten und Fragen. Damit hängen wiederum die hermeneutisch-phänomenologischen Fragen zusammen. Diese gehen über die Bedeutung von Begriffen hinaus, denn sie fragen nach dem Sinn von Konzepten oder sozialen Phänomenen. Dadurch erfordern diese Fragen eine Interpretation als wissenschaftliche Methode.¹

Jürgen Zabeck hat sich, wie in der Einleitung gezeigt, über die mangelnde Rezeption seines Paradigmenpluralismus beklagt und behauptet, dieser wurde nicht in einem tieferen Sinn verstanden. Die übergeordnete Frage, die leitend für diese Studie ist, lautet daher: *Was versteht Jürgen Zabeck unter dem Paradigmenpluralismus?* Aus dieser Leitfrage lassen sich weitere Teilfragen ableiten, die an dieser Stelle noch nicht explizit ausgeführt werden müssen, da sie erst in einem späteren Zusammenhang verständlich werden. Hier geht es darum, darauf aufmerksam zu machen, dass die aufgeworfene Leitfrage sich unter die Überlegungen Ruitenbergs fassen lässt.

Worum es Ruitenberg noch geht, ist der Zusammenhang von Fragen und Thesen, Behauptungen und Argumenten. Beide Positionen sind dabei „each other’s mirrors“ und müssen nicht strikt voneinander getrennt diskutiert werden, zumal es nach Ruitenberg eine rhetorische und stilistische Entscheidung ist, ob eine Studie mit einer Frage oder einer These beginnt.² Die mit der Leitfrage in direktem Zusammenhang stehende These, die in dieser Studie verfolgt wird, lautet: Der Paradigmenpluralismus von Jürgen Zabeck erscheint zunächst als offenes Toleranzprinzip, doch tatsächlich ist er ein disziplinpoliti-

1 Ruitenberg 2020, S. 827–832.

2 Ruitenberg 2020, S.833.

sches Machtinstrument, welches zur Exklusion und Selektion unliebsamer Forschungsansätze verwendet werden kann.

In diesem Kapitel sollen die methodologischen Voraussetzungen, Ansätze und Perspektiven diskutiert werden, die eine Bearbeitung und Diskussion dieser These ermöglichen. Dabei ist dieses Kapitel bewusst nicht mit *Methode* überschrieben. Damit soll eine bestimmte Erwartungshaltung vermeiden werden. Ruth Sonderegger spricht von der „Macht der Methode“ und meint damit die dominant gewordene Praxis, die Methode als etwas Statisches und Gegebenes zu betrachten, die letztlich nur noch angewendet werden müsse. Dies sei „das Gegenteil von Analyse, (Selbst-)Reflexion oder Kritik“ und damit „das Gegenteil des neugierig suchenden Erfindens von Wegen der Forschung“.³ Stattdessen müsse es darum gehen, die Methode zu entmythologisieren und sich positiv zu verhalten gegenüber der Anforderung, jede Forschungsfrage als eine Singularität zu betrachten, deren Beantwortung immer wieder das „Erfinden des Weges des Forschens und Denkens“ erfordere.⁴ Daher spricht sie auch von „Reflexion“ und nicht von „Methode“.

Die Inhalte in diesem Kapitel spiegeln also kein festes Set an Regeln des methodischen Vorgehens wider, sondern sind als Reflexion über die Beschäftigung mit dem Problemgegenstand und der Forschungsfrage zu verstehen. Damit bieten die in diesem Kapitel diskutierten Inhalte den „*theoretischen Begründungsrahmen*“ für das forschungspraktische Handeln.⁵ Zunächst wird in Abschnitt 2.1 der Begriff *Rekonstruktion* diskutiert. In Abschnitt 2.2 soll dann das Verhältnis von *Verstehen* und *Kritik* geklärt werden, also zwei Begriffe, die für eine bestimmte Haltung in dieser Studie stehen. Es dürfte unmittelbar klar sein, dass es sich hierbei um einen interpretativen Vorgang handelt. Daher erfolgt auch eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff.

In Abschnitt 2.3 soll eine bestimmte methodologische Perspektive eröffnet werden. Diese Perspektive ist überschrieben mit „historisch-hermeneutisch“, eine Bezeichnung, die in diesem Abschnitt diskutiert werden soll. Der in der Einleitung erfolgte Hinweis, dass der Paradigmenpluralismus historisiert werden muss, wird in Abschnitt 2.3 ebenfalls erläutert und ausgeführt. Doch dieses Vorgehen ist erklärungsbedürftig, da damit auch die Form der Quellenarbeit angesprochen ist.

Das bis dahin dargestellte und diskutierte Vorgehen ist allerdings nur eines von vielen weiteren denkbaren Methoden. Die naheliegendsten Alternativen werden in Abschnitt 2.4 diskutiert, um das Vorgehen von den naheliegendsten Alternativen abzugrenzen.

2.1 Zum Ansatz der Rekonstruktion

„Wegen seiner mathematisch-kühlen Aura bei gleichzeitiger Vieldeutigkeit erfreut sich der Begriff [Rekonstruktion, C. P.] wachsender Beliebtheit besonders in Buchtiteln“.⁶

3 Sonderegger 2021, S. 248.

4 Sonderegger 2021, S. 249.

5 Strübing 2018, S. 30, Hervorhebung im Original.

6 Scholtz 2007, Sp. 576.

Wie dieses Eingangszitat verdeutlicht, ist der Begriff Rekonstruktion eine beliebte Ergänzung für den Titel einer wissenschaftlichen Arbeit. Eine Stichwortsuche im Bibliothekskatalog der Universität Osnabrück zeigt 938 Treffer an (Stand: Juli 2024), d. h. so viele Werke haben diesen Begriff im Titel stehen. Dabei lassen sich die Werke den unterschiedlichsten akademischen Disziplinen zuordnen: Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft, Kultur- und Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft usw. Auch diese Studie führt "Rekonstruktion" im Titel. Das Eingangszitat scheint daher auch hier Anwendung zu finden.

Es soll daher zunächst darum gehen zu klären, was es heißt, eine Rekonstruktion zu betreiben. Die Rekonstruktion scheint sich in seiner Begriffsgeschichte nicht auf das lateinische Verb *reconstruere* im Sinne von *wiederaufbauen* zurückführen zu lassen.⁷ Da der Begriff erst im Laufe des 19. Jahrhunderts fester Bestandteil der deutschen Sprache wurde, wird seine Begriffsgeschichte von Scholtz im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ eng mit den Auseinandersetzungen im Deutschen Idealismus gesehen. Hier wird dann auch die enge Verbindung zur Hermeneutik festgemacht.⁸ Scholtz zitiert Friedrich Schlegel folgendermaßen:

„Es ist nichts schwerer, als das Denken eines andern bis in die feinere Eigentümlichkeit seines Ganzen nachkonstruieren, wahrnehmen und charakterisieren zu können [...]. Und doch kann man nur dann sagen, daß man ein Werk, einen Geist verstehe, wenn man den Gang und Gliederbau nachkonstruieren kann.“⁹

Rekonstruktion heißt demnach bei Schlegel, Gedanken oder Begriffe „in seinem Werden zu rekonstruieren“.¹⁰ Neben dieser Verwendung bei Schlegel wird auch Schleiermacher als Beispiel für die Begriffsbestimmung im Idealismus angeführt. Durch Schlegel und Schleiermachers Verwendung konnte der Begriff demnach auf lebenssprachliche Äußerungen angewendet werden.¹¹

Über die Auseinandersetzung zwischen dem Verhältnis von Philologie und Philosophie erfährt der Begriff eine schärfere Abgrenzung zur *Konstruktion*. Im Gegensatz zur Philosophie, die konstruktiv arbeite, d. h. produktiv Ideen entfaltet, sei die Philologie am Vergangenen interessiert. Die Konstruktion der Philologie sei daher nicht produktiv, sie ist an der möglichst unverfälschten Wiederherstellung der vergangenen Ideen interessiert und arbeite daher rekonstruktiv.¹² Doch diese Form des Verstehens sei „nicht bloße Restauration, sondern schließt Kritik ein“.¹³

Jürgen Habermas hat an dieser Stelle, an der der Begriff Restauration mit in die Überlegungen einfließt, wichtige Unterscheidungen getroffen, die helfen, ein Verständnis von Rekonstruktion zu entwickeln. Er unterscheidet zwischen Rekonstruktion, Restauration und Renaissance, wobei Restauration als „die Rückkehr zu einem Ausgangszu-

7 Scholtz 2007, Sp. 570.

8 Scholtz 2007, Sp. 570.

9 Scholtz 2007, Sp. 570–571.

10 Scholtz 2007, Sp. 571.

11 Scholtz 2007, Sp. 571.

12 Scholtz 2007, Sp. 571.

13 Scholtz 2007, Sp. 571.

stand“ definiert ist und Renaissance „die Erneuerung einer Tradition“ bedeutet.¹⁴ Beide Bedeutungen lehnt er für seinen Versuch, theoretische Ansätze zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus zu entwickeln, zugunsten des ersten ab. Er versteht unter „Rekonstruktion“ das Auseinandernehmen einer Theorie, um diese „in neuer Form“ wieder zusammensetzen, „um das Ziel, das sie sich gesetzt hat, besser zu erreichen“.¹⁵

Dieses Begriffsverständnis von Rekonstruktion bedingt weder ein strenges, regelgeleitetes Vorgehen noch bildet es die Voraussetzung dafür. Vielmehr ist damit zunächst eine Haltung im Forschungsprozess angesprochen. Gegenüber dem Forschungsgegenstand verlangt dieses Verständnis, sich respektvoll, aber dennoch kritisch zu positionieren. Wie Habermas betont, dürfen Theorien nicht verabsolutiert werden, denn dies würde zu Dogmatismus führen. Gleichzeitig ist es eine grundlegende Voraussetzung, die zu rekonstruierende Theorie von vornherein als etwas Nützliches zu begreifen. Habermas meint, dass dies der „normale [...] Umgang mit einer Theorie, die in mancher Hinsicht der Revision bedarf, deren Anregungspotential aber noch (immer) nicht ausgeschöpft ist“, sei.¹⁶

Diese Studie schließt sich diesem Verständnis von Rekonstruktion an. Rekonstruktion ist der Versuch, durch die Nachbildung der Struktur eines fremden Gedankens zu einem Verständnis dieses Gedankens zu gelangen. Dies geschieht in der Absicht, diesen Gedanken zu verstehen, besser zu verstehen oder für die gegenwärtige Situation fruchtbar zu machen. Aus den Ausführungen von Habermas ließen sich jedoch mindestens zwei Einwände ableiten, die die Relevanz der hier durchgeführten Studie betreffen.

Der erste Einwand bezieht sich zum einen darauf, den Paradigmenpluralismus als Theorie zu klassifizieren. Diese Begründung kann hier ausgespart bleiben, wenn man ein sehr weites Verständnis vom Theoriebegriff teilt. Der zweite Einwand bezieht sich auf das „Anregungspotential“. Dass der Paradigmenpluralismus die methodologische Diskussion der BWP bzw. der Erziehungswissenschaft angeregt hat bzw. noch immer anregt, dürfte in der Einleitung deutlich geworden sein – auch, dass durch die mangelhafte Rezeption das Potential noch nicht ausgeschöpft wurde.

2.2 Interpretation, Verstehen und Kritik – Voraussetzungen der Rekonstruktion

Habermas schreibt für die geisteswissenschaftliche Forschung (im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Forschung), dass Erkenntnisse und Interessen nicht abhängig seien von ihrer technischen Verwertbarkeit. Das Sinnverstehen sei der Weg zu den Tatsachen und dieser Weg führe über die Auslegung von Texten.¹⁷ Diese Auslegung von Texten als Praxis nennt man auch „Interpretation“. Als „Theorie der Interpretation“ wird die Hermeneutik verstanden.¹⁸ Wenn man sich allerdings um das Verstehen eines Aussagesystems

14 Habermas 1976, S. 9.

15 Habermas 1976, S. 9.

16 Habermas 1976, S. 9.

17 Habermas 2016, S. 190–191.

18 Danner 2021, S. 9.

bemüht, sei dies wiederum nicht gleichbedeutend mit Zustimmung zu diesem Aussagesystem.¹⁹

Damit sind drei Begriffe angesprochen, die in ihrer jeweils spezifischen Bedeutung für diese Studie zu klären sind. Ansonsten kann die Rekonstruktion²⁰ nicht erfolgreich sein, da sie methodisch blind bleiben müsste. Dies trifft insbesondere für diese Studie zu, da der Anspruch im Titel festgehalten wird, die Rekonstruktion in kritischer und verstehender Absicht durchzuführen.

Die bis heute übliche Bedeutung von Interpretation, Auslegung und Ausdeutung habe sich nach Anton aus der römischen Praxis der Auguren und Traumdeuter entwickelt.²¹ Als wissenschaftstheoretischer Grundbegriff kann Interpretation aus einer hermeneutischen und einer analytischen Perspektive verstanden werden. Als hermeneutischer Begriff ist die Interpretation die Methode, die zum Verstehen führt. Als analytischer Begriff ist die Interpretation ein erkenntnistheoretischer Begriff und gehört, wie auch das Verstehen, nicht zur Methodologie, sondern zum Prozess der Hypothesenbildung.²² Es scheint dieser analytische Begriff zu sein, der die Theorieentwicklungen in letzter Zeit bestimmte, was nach Bertram zu der Situation führe, dass das Hermeneutische nicht mehr expliziert wird.²³

Ricœur versteht unter dem Begriff Hermeneutik „stets die Theorie der Regeln, die eine Exegese leiten, d. h. die Interpretation eines besonderen Textes oder einer Gesamtheit von Zeichen, die sich als ein Text betrachten lassen“.²⁴ Doch Ricœur stellt auch fest, was zu einer allgemeinen Problemstellung in seinen Schriften wird: „Es gibt keine allgemeine Hermeneutik, keinen universellen Kanon für die Exegese, sondern getrennte und einander entgegenstehende Theorien über die Regeln der Interpretation. Das hermeneutische Feld [...] ist in sich selbst zerspalten“.²⁵

Folgt man der Ricœur-Lektüre von Otto Friedrich Bollnow, ist es Ricœurs Ziel, „jede der Interpretationsweisen, deren jede einen besonderen, nur ihr zugänglichen Aspekt der Wirklichkeit aufschließt, in ihren Grenzen anzuerkennen, indem er sie alle als sich wechselseitig ergänzende Glieder eines größeren Zusammenhangs versteht“.²⁶

Ricœur unterscheidet zwei große, sich entgegenstehende Richtungen der Hermeneutik, die zwischen „Entmystifizierung und Wiederherstellung des Sinns“ stehen.²⁷ Die

19 Schönwälder-Kuntze 2021, S. 290.

20 Rekonstruktion ist die Bezeichnung für den übergeordneten Prozess. In diesem Prozess finden die Begriffe Verstehen, Interpretation und Kritik eine spezifische Bedeutung. Diese Begriffe stehen nicht – wie ja auch die Rekonstruktion – exklusiv im Kontext einer Hermeneutik. Vielmehr scheinen sie wissenschaftsimmanent zu sein: Wirtschaftswissenschaftler:innen interpretieren Statistiken, um ökonomische Phänomene zu verstehen und aktuelle Theorien kritisch zu überprüfen. Physiker:innen interpretieren Daten aus einer Messung im Labor, um naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten zu verstehen und ebenfalls Theorien kritisch zu hinterfragen.

21 Anton 2007, Sp. 515.

22 Göttner 1980, S. 314–315.

23 Bertram 2024, S. 12–13.

24 Ricœur 1974, S. 20.

25 Ricœur 1974, S. 40.

26 Bollnow 1976, S. 177.

27 Ricœur 1974, S. 40.

erste Richtung ist ein „Herunterreißen der Maske, eine Verkleidungen reduzierende Interpretation“,²⁸ die zweite ist „bestimmt durch den ‚Willen zum Horchen‘ oder zum ‚Hören‘“, und Ricœur entwickelt sein Verständnis dieser Richtung anhand der Phänomenologie.²⁹

Nach Bollnow kommt es Ricœur darauf an, dass es „[a]llgemein [...] im menschlichen Leben [liegt, C.P.,] eine verhängnisvolle Tendenz zur Verfestigung, das Lebendige zu objektivieren und als einen toten Gegenstand zu behandeln. Überall kommt es darauf an, diese Verfestigungen wieder aufzuheben, indem man ihren falschen Anspruch entlarvt. Darin behält die kritische Interpretation eine unentbehrliche Funktion“.³⁰ Oder in den Worten Ricœurs: „Das Idol ist die Verdinglichung des Horizonts zur Sache, das Herabfallen des Zeichens zu einem übernatürlichen und suprakulturellen Objekt“.³¹

Doch Ricœur bleibt hierbei nicht stehen, denn sonst bliebe es bei einem „Trümmerhaufen zerstörter Illusionen“.³² Die zweite Richtung der Hermeneutik, die Wiederherstellung des Sinns, müsse nun im Interpretationsprozess auf den Plan gerufen werden. Doch sei dies nur möglich, wenn zuerst die Illusionen, die den Sinn entstellen, beseitigt wurden. Oder anders gesagt, geht es Ricœur darum, „die Idole zu töten und auf die Symbole horchen“.³³

„Hermeneutik will [...] verstehen, nicht mehr, aber auch nicht weniger“.³⁴ Diese Charakterisierung der traditionellen Hermeneutik hat ihr verschiedene Vorwürfe eingebracht, etwa dass sie aufgrund ihrer Unproduktivität konservativ sei. Weitere Vorwürfe gehen in die Richtung, die Hermeneutik sei „eine der Tradition verhaftete, affirmative Denkform [...] die mit Idealisierung arbeite und nicht in der Lage sei, das Zwiespältige in Texten wahrzunehmen und falsche Vereinseitigungen aufzubrechen“.³⁵ Damit ist bereits die grundlegende Diskurslinie angesprochen, die die Dichotomie von Hermeneutik und Ideologiekritik hervorgebracht hat.

Zabeck und Herwig Blankertz diskutierten in den 1960er Jahren über die Rezension zu Blankertz' Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“, die Zabeck verfasst hatte. In dieser Auseinandersetzung schrieb Zabeck in einem Brief an Blankertz: „Sie wissen von Ihren verschiedenen Arbeiten her genauso gut wie ich, daß es kaum möglich ist zu sagen, man habe die einzig richtige Interpretation eines Textes gefunden“.³⁶ Aus dieser Mahnung lässt sich eine weitere wichtige Fragestellung im Kontext der Interpretation ableiten, die diskutiert werden muss. Dabei geht es um die Fragen, inwieweit Interpretationen subjektiv sind, inwieweit sie als wahr gelten können und welche Bedeutung dies in einem wissenschaftlichen Zusammenhang hat.

Das Ziel einer wissenschaftlichen Interpretation ist nicht unbedingt, die *wahre Lesart* zu identifizieren. Es geht darum, mit einem Text oder anderen Gegenständen vom

28 Ricœur 1974, S. 43.

29 Bollnow 1976, S. 178.

30 Bollnow 1976, S. 179.

31 Ricœur 1974, S. 542.

32 Bollnow 1976, S. 179.

33 Ricœur 1974, S. 68.

34 Danner 2006, S. 122; siehe hierzu auch Brezinka 1971, S. 103.

35 Angehrn 2021, S. 319–320.

36 Zabeck an Blankertz, 20.11.1965.

Standpunkt einer historischen Situation aus die Erkenntnisse zu gewinnen, nach denen in dieser Situation gefragt wird. Die Erkenntnisse der Interpretation können daher gar nicht *die* Erkenntnisse sein, da sie selber historisch sind. Aus den Grenzen dieser Methode, die sich im Übrigen selbst durch die Verbindung weiterer Perspektiven nicht vollständig auflösen lassen, ergibt sich, dass das Verstandene „auf andere Weise weitergeführt werden“ muss, d. h. durch Reflexion.³⁷

Der Begriff Kritik ist, obwohl sich sein Ursprung in der Antike wiederfinden lässt, ein Begriff der Moderne und wissenschaftsimmanent, denn die Kritik ist notwendige Voraussetzung für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt.³⁸ Die Kritik kann als das „systematische Zweifeln“ verstanden werden, womit Ronald Kurt die wissenschaftliche Skepsis als Grundhaltung der Wissenschaft beschreibt.³⁹ Überhaupt scheint das Zweifeln, das skeptische Hinterfragen der weltlichen Strukturen erst einmal in sämtlichen Wissenschaftsauffassungen verbreitet zu sein.

Selbst Ansätze, die in fundamentalen Entscheidungen über ontologische und epistemologische Prämissen unvereinbar zu sein scheinen wie der Kritische Rationalismus und die Kritische Theorie, führen diese Gemeinsamkeit im Namen. Es muss also darum gehen, diese Haltung, diesen Begriff von Kritik zu explizieren. Damit ist auch eine Anforderung an wissenschaftlich arbeitende Hermeneutiker:innen angesprochen: Die Offenlegung des Standpunktes bzw. der Perspektive, und der Interessen, die mit dem Verstehen verbunden sind.⁴⁰

Der Begriff der Interpretation, der bei Theodor W. Adorno zum Begriff der „immanenten Analyse“ in Anlehnung an Hegel synonym verwendet wird,⁴¹ enthält in dieser Verwendung eine wichtige Einsicht für das Verständnis von Kritik. Adorno kritisiert zunächst eine Methode, die die Kontextbedingungen der Entstehung einer Sache, bei Adorno im konkreten Fall einer Dichtung, „mit der Erkenntnis der Sache selbst verwechselt“.⁴² Es geht Adorno darum zu zeigen, dass eine Sache sowohl von ihren Kontextbedingungen aus interpretiert werden muss als auch von ihrer inneren Logik und Struktur her. Die immanente Analyse wird so zu einer dialektischen Interpretation. So schreibt er, dass „jegliches Werk rein aus sich verstanden werden will, aber keines rein aus sich verstanden werden kann“.⁴³ Und weiter: „Die Wahrheit eines Gedichts ist nicht ohne dessen Gefüge, die Totalität seiner Momente; ist aber zugleich, was dies Gefüge, als eines von ästhetischem Schein, übersteigt [...]“.⁴⁴ Eine kritische Analyse muss sich daher mit den Widersprüchen und Spannungen auseinandersetzen, die in Kunstwerken und kulturellen Artefakten zum Ausdruck kommen, und sie in den Zusammenhang der gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen einbetten, die zu ihrer Entstehung beigetragen haben.

37 Danner 2006, S. 122.

38 Hampe 2021, S. 360–361.

39 Kurt 2004, S. 43.

40 Kurt 2004, S. 12.

41 Krückeberg 2007, Sp. 517.

42 Adorno 1974, S. 450.

43 Adorno 1974, S. 451.

44 Adorno 1974, S. 451.

Eine in einem bestimmten Sinn unkritische Interpretation des Paradigmenpluralismus hätte zur Folge, dass sie kaum durchgeführt werden müsste. So gesehen würde sich der Rekonstruktionsversuch des Paradigmenpluralismus dermaßen reduzieren, dass das Ergebnis in einer erstaunlichen Banalität enden müsste, die ja bereits im Modellversuchsforschungsstreit propagiert wurde.

Der Paradigmenpluralismus ist dann nichts weiter als das permanente Gespräch über die Methodologie der Erziehungswissenschaft, innerhalb dessen die Paradigmen ihre zugewiesene Rolle und Aufgaben haben. Wichtig sei dann nur, die jeweiligen Voraussetzungen, unter denen eine Erkenntnis erlangt wurde, offen und transparent zu machen, was Zabeck tatsächlich so schreibt.⁴⁵ Auch das Reduzieren auf die logische Analyse des Paradigmenpluralismus würde die mögliche Erkenntnis zu stark verengen. Diese Analysen und vor allem ihre Ergebnisse scheinen häufig schon vorgezeichnet zu sein.⁴⁶ Damit wäre das hier dargestellte Kritikverständnis ad absurdum geführt.⁴⁷

2.3 Zum historisch-hermeneutischen Charakter dieser Studie

Diese Studie hat einen „historisch-hermeneutischen“ Charakter. Diese begriffliche Charakterisierung lässt sich unterschiedlich deuten. Sie kann z. B. Bezug nehmen auf die Geschichtswissenschaft(en) (historisch) und die Textwissenschaft(en) (hermeneutisch).⁴⁸ Sie kann sich aber auch auf eine oder mehrere Methoden beziehen. Damit wird einerseits auf die hermeneutischen Vorannahmen und Zugänge verwiesen, andererseits auch darauf, dass in vielerlei Hinsicht ebenfalls die historiographischen Methoden für die Rekonstruktion herangezogen werden. Die historiographischen Methoden sollen nun im Zentrum der Überlegungen stehen und expliziert werden.

Begründung und Auswahl der Quellen zum Zwecke der Rekonstruktion des Paradigmenpluralismus

„Historisch Arbeiten heißt, sich mit Quellen zu befassen – um ihnen etwas zu entlocken, das sich nicht bereits auf den ersten Blick zeigt“.⁴⁹ Es soll im Folgenden darum gehen, die Auswahl der Quellen zu beschreiben und der Versuch gemacht werden, diese Auswahl zu begründen. Warum handelt es sich um einen Versuch? Es gibt keine oder nur wenige objektive Kriterien, die eine Quelle als besonders relevant erscheinen lassen. Die Entscheidung, welche Quellen zur Bearbeitung einer bestimmten Fragestellung herangezogen

45 Zabeck 1978b, S. 323.

46 Es ist kaum überraschend, dass Gerhard Minnameier und Manfred Horlebein schreiben, der Paradigmenpluralismus nach Zabeck verletze mit Blick auf die Forderung nach Widerspruchsfreiheit von Theorien sowie die Inkonsistenzen zwischen den grundlegenden Prämissen verschiedener Paradigmen „zentrale Prinzipien jedweden wissenschaftlichen Arbeitens“, Minnameier und Horlebein 2019, S. 61.

47 Siehe hierzu meine weiterführenden Gedanken in Abschnitt vier dieses Kapitels.

48 Vgl. Koppe 1976.

49 Eckert und Beigel 2019, S. 124.

werden, sind Entscheidungen nach subjektiven Kriterien,⁵⁰ die zwar dargestellt, doch nur schwer allgemein nachvollziehbar gemacht werden können. Exemplarisch ist hierzu der Ratschlag von Georg Eckert und Thorsten Beigel: Relevant sei eine Quelle, wenn sie Forscher:innen zum Nachdenken anrege.⁵¹ Dieser Hinweis besitzt eine gewisse Plausibilität. Dennoch soll die Quellenauswahl etwas deutlicher begründet werden.

Grundsätzlich ist zur Quellenauswahl zu sagen, dass diese nicht auf schriftliche Überlieferungen beschränkt ist, sondern prinzipiell alles Überlieferte als eine Quelle für etwas genutzt werden kann.⁵² Welche Relevanz eine Quelle für eine Studie hat, hängt daher von der erkenntnisleitenden Fragestellung ab. Aber welche Quellenarten stehen prinzipiell zu Verfügung? Ulrich G. Herrmann hat für die Historische Bildungsforschung einige idealtypisch aufgeführt: Pädagogisches Schrifttum, Akten, Serielle Daten – Statistiken, Ego-Dokumente, Bildquellen, Dinge.⁵³ Im Folgenden wird auf die für diese Studie ausgewählten Quellenarten eingegangen.

Pädagogisches Schrifttum ist für Herrmann die Art von Quelle, die vielleicht auch als Primärliteratur oder als Textquelle bezeichnen werden kann. Herrmann fasst hierunter z. B. die Texte der „Klassiker“, die von der Ideengeschichte rekonstruiert werden.⁵⁴ Unter Akten versteht Herrmann die Schriftstücke, die häufig in Archiven aufbewahrt werden und bestimmte administrative Vorgänge festhalten. Mit diesen Quellen lassen sich besonders institutionsgeschichtliche Fragestellungen bearbeiten, da sie i. d. R. Auskunft über die Entstehung und Entwicklung von z. B. Schulen geben können.⁵⁵ Ego-Dokumente wiederum finden nach Herrmann vor allem in der Biografieforschung Anwendung. Unter diesen Begriff lassen sich Dokumente wie „Autobiographien, autobiographisch-literarische Zeugnisse, Tagebücher, Briefe und andere“ sammeln.⁵⁶

Bevor die ausgewählten Quellen genauer dargestellt werden, sollen kurz die Orte erläutert werden, an denen nach den Quellen recherchiert wurde. Außerdem soll der Weg hin zu diesen Orten skizziert werden. Dies betrifft weniger das Pädagogisches Schrifttum als vielmehr die anderen Quellenarten. Den Weg zu skizzieren, kann die Transparenz und damit die Nachvollziehbarkeit dieser Studie und ihrer Ergebnisse erhöhen. Wichtiger noch für den wissenschaftlichen Erkenntniszusammenhang ist jedoch, dass dies die Kritik an diesen Ergebnissen erleichtert.

Es bietet sich an, die Recherche nach relevanten Quellen anhand von Kriterien zu steuern, die die Wirkräume betreffen, insbesondere im Hinblick auf ein personenbezogenes Erkenntnisinteresse. Daher wurde zunächst an den Orten recherchiert, an denen Zabeck gewirkt hat: Hamburg, Berlin, Mannheim. Genauer gesagt wurden die Universitätsarchive der Universität Hamburg, der Freien Universität Berlin und der Universität Mannheim konsultiert. Den Text zum Paradigmenpluralismus hat Zabeck 1978 in einer

50 Eckert und Beigel 2019, S. 64.

51 Eckert und Beigel 2019, S. 64.

52 Herrmann 2021, S. 113; Eckert und Beigel 2019, S. 62; Jordan 2018, S. 45.

53 Herrmann 2021, S. 116–124.

54 Herrmann 2021, S. 116–117.

55 Herrmann 2021, S. 117–118.

56 Herrmann 2021, S. 119.

Festschrift für Ludwig Kiehn veröffentlicht. Aus diesem Grund wurde auch Kiehn relevant. Der Nachlass von Ludwig Kiehn, der sich in der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg befindet, wurde insbesondere durch die von Zabeck verfassten Briefe an Kiehn zu einem bedeutenden Ort der Recherche.

Aus dem Nachruf von Klaus Beck, Thomas Deißinger und Wolfgang Müller erfährt man, dass Zabeck sich während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin der „Notgemeinschaft für eine Freie Universität“ angeschlossen hatte.⁵⁷ Nikolai Wehrs' Studie zum „Bund Freiheit der Wissenschaft“, der die Dachorganisation der Notgemeinschaft bildete,⁵⁸ hat weitere Professoren, die ebenfalls Mitglied waren und mit denen Zabeck Kontakt pflegte, ins Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückt. Daher wurde der Nachlass von Thomas Nipperdey herangezogen.⁵⁹ Dort befindet sich die Korrespondenz zwischen Nipperdey und Zabeck. Nachlässe bildeten einen wichtigen Ort der Recherche und es wurde in weiteren Nachlässen nach Korrespondenz zwischen Personen, die Zabeck aufgrund beruflicher Zusammenhänge kannte, recherchiert, z. B. im Nachlass von Herwig Blankertz sowie im Nachlass von M. Rainer Lepsius. Die Anfrage, ob noch ein Nachlass von Jürgen Zabeck selbst existiert, wurde von der Familie Zabeck negativ beantwortet.

Im Folgenden soll es zunächst um die Quellenarten gehen, die im Wesentlichen für diese Studie genutzt wurden. Unter „Pädagogisches Schrifttum“ fallen sämtliche Texte, die absichtsvoll für ein bestimmtes Publikum verfasst worden sind und die explizit als Publikation gedacht waren. Dies sind in erster Linie Monographien, Aufsätze, Vorträge (überliefert in Form von Skripten), Handbuchbeiträge etc. Darunter fallen aber auch Lehrunterlagen; in erster Linie Vorlesungsskripte. Denn auch diese Texte sind absichtsvoll für eine Publikation vorbereitet worden; sie wurden für die Studierenden erstellt und veröffentlicht.

Dies gilt allerdings nicht für sämtliche Lehrunterlagen. Im Nachlass von Ludwig Kiehn, zu finden in der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, existieren Sitzungsprotokolle, die von Studierenden in verschiedenen Seminaren unter der Leitung von Zabeck in den 1960er Jahren erstellt wurden. Diese Protokolle wurden nicht weiter beachtet. Denn so interessant sie sein mögen und auch wenn daraus vielleicht ableitbar wäre, welche Positionen Zabeck in dieser Phase seiner wissenschaftlichen Karriere vertreten hat – sie sind keine autorisierten Dokumente, d. h. sie wurden nicht durch Zabeck selbst zur Veröffentlichung freigegeben und können falsche Darstellungen oder Verzerrungen enthalten.

Relevanter sind vielmehr diejenigen Lehrunterlagen, die von Zabeck selbst verfasst wurden oder autorisiert sind. Konkret konnte ein Vorlesungsskript aus dem Sommersemester 1980 mit in die Analyse einbezogen werden.⁶⁰ Schon der Titel „Wissenschaftscharakter und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft“ bezeugt die Relevanz.⁶¹

57 Beck et al. 2014, S. 436.

58 Vgl. Wehrs 2014.

59 Ich möchte mich an dieser Stelle ausdrücklich bei Nikolai Wehrs bedanken, der mir hilfreiche Hinweise gegeben hat, siehe E-Mail Korrespondenz mit Nikolai Wehrs zum BFW im Mai und Juni 2023.

60 An dieser Stelle möchte ich Klaus Beck meinen Dank aussprechen, der mich auf dieses Skript aufmerksam gemacht und es mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat.

61 Vgl. Zabeck 1980c.

Eine grobe Durchsicht zeigt bereits, dass es in dieser Vorlesung um den Paradigmenpluralismus ging. Es lassen sich zum Teil sogar druckgleiche Stellen aus dem Text von 1978 finden.

In die Rubrik „Pädagogisches Schrifttum“ fallen auch die wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Zabeck. 1978 veröffentlichte Zabeck den Text zum Paradigmenpluralismus. Dieser Text wird im Folgenden als „Haupttext“ bezeichnet, denn hier hat Zabeck erstmals und umfassend sein Konzept des Paradigmenpluralismus entfaltet. Doch aus den vorangegangenen Abschnitten sollte deutlich geworden sein, dass dieser Text nicht isoliert zu betrachten ist. Bezogen auf die Publikationsaktivitäten Zabecks bedeutet dies, dass auch die anderen Veröffentlichungen mindestens gesichtet werden müssen. Zabecks Publikationsliste umfasst – laut Angabe auf seiner privaten Homepage – 160 Titel.⁶² Es wäre aber ein Fehler, sich nur auf diese Liste zu verlassen. Denn es wird sich zeigen, dass diese Liste unvollständig ist. Die folgenden zwei Beispiele sollen die Arbeitsweise bei der Suche nach wissenschaftlichen Veröffentlichungen verdeutlichen.

In der Korrespondenz zwischen Ludwig Kiehn und Jürgen Zabeck findet sich ein Hinweis auf die Entstehungsgeschichte des Paradigmenpluralismus. Im Juni 1978 schreibt Zabeck an Kiehn, dass er sich sehr über eine Karte Kiehns anlässlich seines Festvortrags für Martin Schmiel gefreut habe. Er schreibt, dass sein „Vortrag [...] ein Teil einer größeren wissenschaftstheoretischen Arbeit [war, C. P.], die [er, C. P.] jedoch wegen der Last der Tagesgeschäfte erst in den kommenden Semesterferien zum Abschluß bringen“ könne.⁶³ Dieser Festvortrag wurde ebenfalls 1978 veröffentlicht und beinhaltet bei näherer Betrachtung tatsächlich erste Ansätze des Paradigmenpluralismus.⁶⁴ Bemerkenswert ist hieran, dass dieser Aufsatz in der eben erwähnten Publikationsliste fehlt. Diese Publikation konnte erst durch die Recherche im Nachlass Ludwig Kiehns entdeckt werden. Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie sehr „Historiker bei aller systematischen Vorgehensweise von Zufällen abhängig sind“.⁶⁵

Bei seinem Wechsel von der Freien Universität Berlin an die Universität Mannheim schrieb Zabeck einen offenen Brief an den Wissenschaftssenator Berlins. Er begründet darin seinen Wechsel sowie die Ablehnung von Bleibeverhandlungen mit dem politischen Klima, welches zu dieser Zeit in Berlin geherrscht habe. Er verweist in diesem Brief auf seinen Aufsatz „Über die Gefahr einer ‚Politisierung‘ der Handelslehrerbildung“.⁶⁶ Aus diesem Brief ergeben sich zwei Erkenntnisse: Erstens, dass für die Kontextbedingungen der Entstehung des Paradigmenpluralismus die Erfahrungen und Geschehnisse der Berliner Zeit relevant sind; zweitens, dass sich hierfür ebenfalls die Publikationen Zabecks eignen, insbesondere der hier zitierte Aufsatz sowie weitere aus dieser Zeit veröffentlichte Texte. Darüber hinaus ließen sich mit den öffentlichen Geburtstagsglückwünschen und Nachrufen weitere relevante Quellen identifizieren.

62 Vgl. hierzu die Darstellung auf der Homepage von Zabeck: <http://juergen-zabeck.de/subpages/publikat.htm>, [15.01.2025].

63 Zabeck an Kiehn, 09.06.1978.

64 Vgl. Zabeck 1978a.

65 Eckert und Beigel 2019, S. 69.

66 Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08. 1972.

Weitere Quellen konnten durch die Durchsicht von bereits vorgefundenen Quellen identifiziert werden: In einem Brief an Ludwig Kiehn schreibt Zabeck am 18.08.1978, dass die Arbeiten an der Festschrift vor dem Abschluss stehen und er daher auch seinen Aufsatz fertigstellen musste. Er schreibt:

„Die täglichen Geschäfte lassen einem doch nur wenig Muße, über Probleme gründlicher nachzusinnen und sich durch die Literaturwege hindurchzuarbeiten, von der man erhofft, in ihr könne sich etwas befinden, was einem weiterhilft. Wie Sie aus den Anmerkungen entnehmen werden, bin ich dabei weniger fündig geworden als bei der nochmaligen Durchsicht derjenigen Literatur, an die Sie mich in meinen Hamburger Jahren herangeführt haben. Mein Aufsatz ist der Versuch, den pädagogischen Grundgedankengang, den Sie mir vermittelten, zu extrapolieren.“⁶⁷

Der Paradigmenpluralismus scheint daher im Zusammenhang mit Ludwig Kiehn und dessen Einfluss auf Zabeck zu stehen. Dies macht eine Auseinandersetzung mit der Person Kiehn und dem Verhältnis von Kiehn und Zabeck erforderlich.

Die Auswahl der Quellen bzw. die Vorgehensweise sollte damit transparent geworden sein. Die Recherche erfolgte sowohl anhand typischer Fragen historiographischer Forschung (Wo geboren? Wo gewirkt? Wo gestorben?), als auch durch einen iterativen Prozess, d. h. durch Recherche und Quellenarbeit, durch die mehr und mehr relevante Quellen gefunden wurden. Im Detail kann hier allerdings nicht der gesamte Prozess der Recherche transparent gemacht werden, denn z. B. beruht die Entscheidung, eine vorgefundene Quelle in die Analyse mit einzubeziehen oder sie zu ignorieren, auf einer Vielzahl von Faktoren, die wohl nur durch ein detailliertes Forschungstagebuch nachvollziehbar gemacht werden könnten. Trotzdem bedeutet dies nicht, dass diese Studie nicht kritisiert werden kann, denn die herangezogenen Quellen samt ihrer Fundstellen sind kenntlich gemacht. Dadurch sollte eine intersubjektive Überprüfung möglich sein, denn der Zugang zu den Quellen ist prinzipiell jeder interessierten Person möglich.

Zur Quellenkritik im Allgemeinen

Jede Forschung muss Auskunft über ihre Quellen erteilen können. Tut sie dies nicht, verlässt sie den Boden des wissenschaftlichen Anspruchs. In der empirischen Sozialforschung erfolgt die Quellenauskunft genauso wie in der historisch-hermeneutischen Forschung. Während bei jener über die erhobenen und ausgewerteten Daten informiert wird (Zusammensetzung des Samples etc.), müssen in der historisch-hermeneutischen Forschung die ausgewählten Quellen sehr genau beschrieben und mit Blick auf das Erkenntnisziel diskutiert werden. Damit ist die Quellenkritik angesprochen. Sie gehört zur wichtigsten Handlung im historisch-hermeneutischen Forschungsprozess. Quellenkritik meint häufig oder beginnt mit der Frage nach der Authentizität der Quelle. Daher sind bevorzugt historisch-kritische Quelleneditionen zu nutzen.⁶⁸

67 Zabeck an Kiehn, 18.08.1978.

68 Eckert und Beigel 2019, S. 78.

Die so genannte „Provenienz“ einer Quelle ist eine wichtige Grundlage der Quellenkritik. Zum einen bezieht diese Bezeichnung sich auf den Fundort einer Quelle und wird klassischerweise im Quellenverzeichnis dargelegt; zum anderen bezieht sie sich auf die Art der Überlieferung einer Quelle. Prinzipiell lassen sich hier zwei Provenienzen unterscheiden: die Tradition und der Überrest.⁶⁹ Mit „Tradition“ bezeichnet man die absichtsvolle Überlieferung einer Quelle, welche man typischerweise in Bibliotheken, Archiven, Editionen und Nachlässen findet. Mit „Überrest“ bezeichnet man das Gegenteil, also die mehr oder weniger zufällig vorgefundenen Quellen, z. B. Zeitzeugen.⁷⁰ Die Grenzen verschwimmen allerdings und es bedarf eines genauen Quellenstudiums, um die Provenienz zu bestimmen.

Dies ist deshalb so bedeutsam, da man absichtsvoll überlieferten Quellen kritisch begegnen muss. Denn die darin enthaltenen Aussagen wurden offenbar von Seiten des* der Urheber:in oder der Nachwelt als so wichtig erachtet, dass sie erhalten bleiben sollten. Die in der Quelle enthaltenen Informationen sollten demnach mit einer bestimmten Motivation den nachfolgenden Generationen überliefert werden, um z. B. die Darstellung einer politischen Persönlichkeit oder die Ereignisse einer wissenschaftlichen Debatte durchzusetzen und damit die Interpretation zu beeinflussen.⁷¹ Die unterschiedlichen Quellengattungen oder Quellenarten sind in unterschiedlichem Grade hiervon betroffen. Daher ist es wichtig, auch diese Kategorie zu reflektieren und zu fragen, welche Art von Quellen man für die Interpretation heranzieht.

Insbesondere in Kapitel 3 werden Korrespondenzen zwischen Zabeck und verschiedenen Persönlichkeiten zur zentralen Quelle. Briefe sind ein wichtiges Medium für verschiedene Einzelaspekte der historischen Forschung (bspw. der Mentalitätsgeschichte),⁷² doch sie müssen in ihren Grenzen bzw. ihrem Bedeutungsgehalt diskutiert werden. Mit „Grenzen“ sind hier die Entstehungsbedingungen gemeint. Zu welcher Zeit entstand die Korrespondenz? Wer waren die Gesprächspartner? In welchem Verhältnis standen sie zueinander? Gab es konkrete Anlässe oder handelt es sich um einen regelmäßigen freundschaftlichen Austausch? Wurden die Briefe im Bewusstsein des Briefgeheimnisses verfasst oder handelt es sich um sogenannte „offene“ Briefe? Damit hängt zum Beispiel die Frage zusammen: Vertrauten sich die Gesprächspartner oder kann davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Briefe unbeteiligten Dritten gezeigt wurden?

Kritik an den Quellen in dieser Studie

Die Quellenkritik ist also ein zentrales Mittel historischer Forschung. Nun soll es darum gehen, die genutzten Quellen kritisch hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu prüfen. Die erste Quellenkritik wurde bereits vorweggenommen: Die vorgefundenen Sitzungsprotokolle aus Zabecks Seminaren, die er an der Universität Hamburg gehalten hat und die sich im Nachlass Ludwrig Kiehns befinden, wurden ignoriert, da sie keine autorisierten

69 Eckert und Beigel 2019, S. 68; Herrmann 2021, S. 113.

70 Eckert und Beigel 2019, S. 68–70.

71 Eckert und Beigel 2019, S. 69.

72 Vgl. Gleixner und Wierling 2012.

Dokumente darstellen. Diese begründete Entscheidung stellt bereits eine Quellenkritik dar.

Quellenkritik ist in erster Linie eine Frage nach der Authentizität einer Quelle, d. h. ob eine Quelle echt ist oder gefälscht wurde. Dieser Frage wird hier nicht weiter nachgegangen. Denn obwohl sie von hoher Relevanz ist, z. B. bei mittelalterlichen Quellen, wird hier davon ausgegangen, dass niemand ein Interesse daran hatte, Briefe von Zabeck und seinen Korrespondenzpartnern sowie Akten zu fälschen. Wichtiger ist die Frage nach der Bedeutung einer Quelle für die Forschungsfrage. Anders gesagt: Was kann eine Quelle eigentlich aussagen?

Das Vorlesungsskript aus dem Sommersemester 1980 ist zwar absichtsvoll überliefert und autorisiert, die Grenzen des Erkenntnisgehaltes werden aber schnell klar. Denn das Vorlesungsskript war nicht für die breitere, wissenschaftliche Fachöffentlichkeit gedacht, sondern nur für die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim. Des Weiteren handelt es sich bei den Vorlesungsskripten meistens nicht um explizit kohärente Texte, deren Inhalte vollumfänglich ausgebreitet werden, sondern vielmehr die wichtigsten Informationen kurz und knapp darstellen wollen. Dies ist bei der Interpretation zu beachten, vor allem wenn es um die Verwendung von Begriffen geht oder die Darstellungen von Sachzusammenhängen.

Eine der wichtigsten Quellenarten in dieser Studie sind Briefe.⁷³ Hier ist zu unterscheiden zwischen Briefen, die im Rahmen einer privaten Korrespondenz entstanden sind, und Briefen, die als *offene Briefe* auch für die Öffentlichkeit verfasst worden sind. Bereits erwähnt wurde der offene Brief, den Zabeck an den damaligen Wissenschaftssenators Berlins geschrieben hat. Die Wortwahl dort dient dem Zweck der öffentlichen Wirksamkeit. Hingegen sind die Briefwechsel zwischen Zabeck und Ludwig Kiehn oder Herwig Blankertz anderer Art. Diese Briefe waren nie für die Öffentlichkeit bestimmt. Sie können daher andere Rückschlüsse zulassen.

Kritik der zentralen Quelle: Zur Geschichte des Haupttextes

Bis hierhin wurde der generelle Umgang mit den herangezogenen Quellen, zunächst aber den sekundären, diskutiert. Die zentrale Quelle dieser Studie ist jedoch der 1978 erschienene Aufsatz zum Paradigmenpluralismus, der als Haupttext bezeichnet wird. Dieser Haupttext muss, aufgrund seiner zentralen Bedeutung als Quelle, besonders nach Maßgabe der Quellenkritik behandelt werden, da die weitere Untersuchung wesentlich davon abhängt.

Neben der bereits beschriebenen Art der Quellenkritik kann man noch eine weitere wichtige Perspektive festhalten: Als historische Kritik an den Quellen bezeichnet Stefan Jordan die Art, die Quelle, die es zu rekonstruieren gilt, nicht als überzeitliches Phänomen zu sehen, sondern zu kontextualisieren:

„Die Inhalte einer historischen Textquelle werden nicht wie ein platonischer Text als allgemeine Aussage behandelt, sondern in der Zeit ihrer Entstehung kontextuiert: Es

73 Vgl. zum Brief als Quelle Schmid 2013.

wird danach gefragt, was ein Autor wissen konnte, warum er eine bestimmte Sache so gesehen hat wie er sie gesehen hat und welche Folgen seine Ausführungen hatten.⁷⁴

Diese Einsicht ist allgemein handlungsleitend für diese Studie und bestimmt in gewisser Weise das weitere Vorgehen. Denn möchte man einen Text oder ein Werk rekonstruieren, adressiert man damit nicht nur den*die Schöpfer:in des Textes, sondern auch den Text an sich, d. h. die Geschichte des Werdens dieses Textes. Man kann sagen: Ein Text hat immer eine Geschichte. Diese historisierende Kritik, d. h. die Kontextualisierung eines Textes, spricht die historisch-kritische Methode an. Die historisch-kritische Methode nimmt insbesondere in der Editionswissenschaft eine herausragende Position ein und soll den Interpret:innen die Sinnbestimmung erleichtern.⁷⁵

Im Folgenden soll es darum gehen, einerseits die Entstehungsgeschichte des Haupttextes mindestens zu rekonstruieren und andererseits verschiedene Textzeugen zu identifizieren, um zu diskutieren, ob es relevante Unterschiede zwischen den Texten gibt, die bei der Rekonstruktion des Sinns des Paradigmenpluralismus beachtet werden müssen. Warum dies so wichtig ist, ist gut an Georg Kerschensteiner und seiner Preisschrift zur staatsbürgerlichen Erziehung⁷⁶ zu beschreiben: Bekanntlich waren die Grundlegungen einer Theorie der Bildung durch den Beruf nicht nur genuin pädagogisch motiviert, sondern allen voran durch die konservativ-reaktionäre Hoffnung, für Thron und Altar eine Abwehr der sozialdemokratischen Tendenzen zu erreichen.⁷⁷ Auch die Preisschrift Kerschensteiners von 1901 war durchzogen mit Passagen, die diese Haltung unterstützten. Doch wie Herwig Blankertz feststellt, habe Kerschensteiner diese Textstellen nach dem Ersten Weltkrieg entschärft bzw. entfernt.⁷⁸ Würde man sich bei einer Rekonstruktion der Berufsbildungstheorie Kerschensteiners nur auf die Erstausgabe der Preisschrift stützen, könnte man diese wichtige Information nicht erkennen. Die Interpretation müsste zwar nicht scheitern, sie verfügte dann allerdings über erhebliche Mängel.

Zur Entstehungsgeschichte von Zabecks Haupttext liegen nur wenige Informationen vor. Er ist 1978 in einer Festschrift für Ludwig Kiehn zu dessen 75. Geburtstag in Hamburg erschienen. Die Herausgeber waren Willi Brand und Dörte Brinkmann. Willi Brand beschreibt die Entstehung der Festschrift wie folgt:

„Die Idee für die Fs. hatten Frau Brinkmann und ich. Zum einen wollten wir L. Kiehn öffentlich würdigen, indem wir Personen zu Worte kommen ließen, die in ihrem wirtschaftspädagogischen Denken von ihm wichtige Impulse erfahren hatten. Zum anderen sollten die Beiträge aktuelle Fragestellungen aufgreifen und dadurch zeigen, wohin sich die Autoren entwickelt hatten. Kiehn lehnte es zu Recht und mit Nachdruck ab, von ‚Schülern‘ zu sprechen. Uns war bewusst, dass alle infrage kommenden Autoren in ihren theoretischen und pragmatischen Orientierungen sich nicht wirklich in einen systematischen Zusammenhang einbinden ließen. Aber in der thematischen Vielfalt

74 Jordan 2018, S. 44.

75 Plachta 2013, S. 99.

76 Vgl. Kerschensteiner 1901.

77 Vgl. Greinert 1976.

78 Blankertz 2024, S. 109–110.

bildete sich eben auch die ‚liberale‘ Auffassung von Kiehn ab. Die Texte zeigen zugleich, dass ‚liberal‘ nicht identisch war mit ‚anything goes‘.⁷⁹

Speziell zum Aufsatz Zabecks liegt, wie Brand weiter berichtete, keine Korrespondenz vor. Diese wäre insbesondere in der Hinsicht relevant geworden, wenn Zabeck die Themenwahl gegenüber den Herausgeber:innen näher begründet hätte. Brand weiß jedoch aus seiner Erinnerung zum Aufsatz Zabecks zu berichten:

„Wenn ich mich recht erinnere, war er sofort bereit, einen Beitrag zu verfassen. Obgleich Zabeck dem geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatz von Kiehn kritisch gegenüberstand, schätzte er seinen akademischen Lehrer sehr. Aus dieser Haltung heraus hat er später eine Sammlung von Schriften Kiehns wieder veröffentlicht. Der Aufsatz ‚Paradigmenpluralismus‘ zeigt einerseits Zabecks Verbindung zu Positionen der analytischen Philosophie, die er in den 60iger Jahren durchaus eigenständig in der Disziplin für sich erschloss. Andererseits brachte ihn diese Positionierung in Verbindung mit seinen liberalen politischen Überzeugungen und heftigen praktischen Konflikterfahrungen in Berlin zu einer disziplinpolitischen Positionierung, die häufig in seinen Arbeiten, so auch in seinem Fs-Beitrag, erkennbar wird.“⁸⁰

Aus diesen Erinnerungen sind keine neuen Erkenntnisse zu ziehen. Dass sich Zabeck bei der Niederschrift des Paradigmenpluralismus auch von Ludwig Kiehn hat beeinflussen lassen, wurde bereits in der Auseinandersetzung mit der Quellenkritik erwähnt. Auch die Tatsache, dass der Paradigmenpluralismus und Zabecks Arbeit allgemein von seinen Erfahrungen, die er an der Freien Universität Berlin in den 1960er Jahren gemacht hat, beeinflusst wurde, wurde bereits an verschiedenen Stellen beschrieben.

Bedeutsamer ist vielmehr die Frage nach den verschiedenen Textzeugen: Der Haupttext wurde von Zabeck noch einmal in einer von ihm herausgegebenen Aufsatzsammlung veröffentlicht,⁸¹ was einmal mehr die Bedeutung dieses Textes in Zabecks Gesamtwerk verdeutlicht. Diese Aufsatzsammlung ist im Schneider Verlag erschienen. Auf die Nachfrage beim Verlagsleiter Rainer Schneider, ob zu der Aufsatzsammlung noch Korrespondenz mit Zabeck existiert, wurde berichtet, dass beim Verkauf des Verlagshauses 2021 sämtliche älteren Unterlagen entsorgt wurden.⁸² Ein weiterer Textzeuge befindet sich im Nachlass Ludwig Kiehns. Es handelt sich hierbei um die Übersendung des fertigen Typoskriptes von Zabeck an Kiehn.⁸³

Die Auseinandersetzung mit diesem Textzeugen kann in aller Kürze abgeschlossen werden: Abgesehen von einer Widmung Zabecks für Kiehn, die auf der ersten Seite in der oberen rechten Ecke handschriftlich platziert wurde, finden sich in diesem Skript nur sehr vereinzelt Korrekturen, die sehr wahrscheinlich von Zabeck selbst vorgenommen wurden. Dies ist deshalb so wahrscheinlich, weil die Stiftfarbe und Strichdicke identisch mit der handschriftlichen Widmung sind. Die Korrekturen beschränken sich auf

79 E-Mail Brand an Porcher, 05.07.2023.

80 E-Mail Brand an Porcher, 05.07.2023.

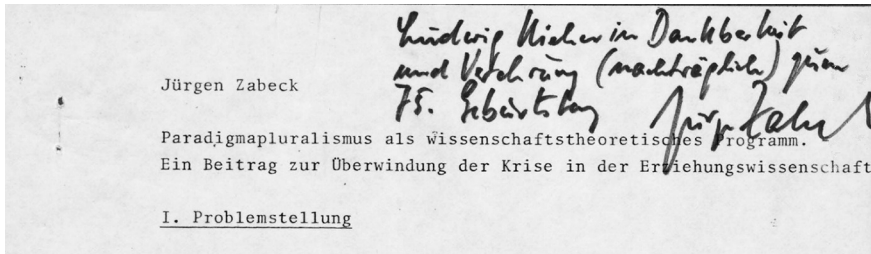
81 Vgl. Zabeck 1992b.

82 E-Mail Schneider an Porcher, 10.07.2023.

83 Paradigmenpluralismus. Übersendet von Zabeck an Kiehn, 18.08.1978.

Umbruchzeichen sowie auf ergänzende Anmerkungenzahlen. Ansonsten ist dieser Text druckgleich wie derjenige, der in der Festschrift veröffentlicht wurde.

Abbildung 1: Übersendete Kopie des Haupttextes zum Paradigmenpluralismus an Ludwig Kiehn mit Widmung.



Quelle: Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Nachlass Ludwig Kiehn, Kasten 22.

In der Aufsatzsammlung von 1992 heißt es, dass der Originaltext für den Neuabdruck leicht überarbeitet wurde.⁸⁴ Eine detaillierte Überprüfung durch Gegenüberstellung der beiden Textzeugen ist daher notwendig.

Als erstes fällt auf, dass sich der Titel leicht verändert hat: Hieß dieser 1978 noch „Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“, wurde hieraus 1992 „Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“. Der Untertitel veränderte sich ebenfalls, von „Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft“ zu „Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft“.

1978 schrieb Zabeck in einer Anmerkung über den Titel: „Wir sprechen von Paradigmapluralismus und nicht von Paradigmatapluralismus, weil unser Begriff mehr als die Gleichzeitigkeit wissenschaftstheoretischer Ansätze enthält, nämlich ein Paradigmaprinzip“.⁸⁵ Es scheint so zu sein, als wäre es Zabeck im Erstabdruck wichtig gewesen, die Betonung auf die Verwendung im Singular zu legen. Im Neuabdruck ist davon allerdings nichts mehr zu erkennen; die erwähnte Anmerkung verschwindet und der Paradigmaabegriff wird konsequent im Plural – Paradigmenpluralismus und Paradigmatapluralismus wird synonym verstanden – verwendet. Für die Rekonstruktion hat dies allerdings keinerlei Auswirkungen bzw. wird auf diese Veränderung im Titel nicht näher eingegangen.

Abgesehen von dieser Veränderung des Titels gibt es keine wesentlichen Änderungen im Text, die besonders berücksichtigt werden müssten. Es wurden die Endnoten in Fußnoten verwandelt, teilweise an andere Stellen verschoben und zusammengefasst oder geteilt. Es finden sich weder neue Quellen noch neue oder gelöschte Absätze. In der Fassung von 1978 finden sich ein paar Stellen, an denen Wörter fehlen. Vermutlich handelt es sich hierbei um Druckfehler, die für die Fassung von 1992 konjiziert worden

84 Zabeck 1992b, S. 227.

85 Zabeck 1978b, S. 325.

sind. Vereinzelt finden sich Sätze, die leicht verändert wurden, etwa durch Ergänzungen. Es scheint aber nicht der Fall zu sein, dass die inhaltliche Struktur beider Texte sich wesentlich voneinander unterscheidet. Damit dürfte es unerheblich sein, mit welchem Textzeugen für die Rekonstruktion gearbeitet wird. Im Wesentlichen wird auf die Festschriftversion von 1978 Bezug genommen, da der größte Teil der Argumentation in den Kontext der 1970er Jahre eingebettet ist.

Zur Begriffsgeschichte als Hilfsmittel der Analyse

Eine Besonderheit dieser Studie ist die Darstellung der Geschichte relevanter Begriffe, z. B. *Krise*, *Paradigma* oder *Pluralismus*. Es handelt sich dabei um mehr als eine bloße Begriffsklärung, sondern um ein spezifisches methodisches Vorgehen. Diese Vorgehensweise soll hier kurz begründet und erläutert werden, denn es ließe sich durchaus fragen, warum die relativ ausführlichen Darstellungen zur Begriffsgeschichte wichtig sind und welchen Mehrwert sie für diese Studie darstellen. Das folgende Zitat liefert eine erste Einsicht in die grundsätzlichen Ziele von Begriffsgeschichte

„The core statement that Conceptual History wants to commit to historians, is that language and historical reality can not be examined separately. Reconstructing the past will inevitably mean reconstructing language, because of the simple fact that rendering experiences intelligible is only made possible by the success of using concepts“.⁸⁶

Damit lässt sich sagen, dass Wissen nicht allein auf nicht-epistemische Fakten wie Sinneseindrücke reduziert werden kann. Wenn es darum geht zu wissen, dass ein Staat eine Revolution durchläuft, kann solches Wissen nicht nur aus psychologischen Zuständen und kognitiven Prozessen abgeleitet werden. Sinneseindrücke sind zwar wichtig, aber allein nicht ausreichend für bestimmte Überzeugungen. Die Begriffsgeschichte postuliert, dass Begriffe, nicht Intuitionen oder Sinnesdaten, das Fundament des Wissens und der Wissensansprüche bilden. Daher sollte die genaue Untersuchung der Verwendungen von Konzepten in der Vergangenheit eine zentrale Ambition eines jeden Historikers sein.⁸⁷ Oder in den Worten von Reinhart Koselleck: „Primär fragt Begriffsgeschichte danach, wann, wo, von wem und für wen welche Absichten oder welche Sachlagen wie begriffen werden“.⁸⁸

Diese Prämisse der Begriffsgeschichte findet sich auch bei Carsten Dutt, der mögliche Funktionen der Begriffsgeschichte hilfreich zusammengefasst hat. Für ihn gibt es vier Funktionen: „1. Die *Auflösung des Scheins von Begriffskonstanz*. 2. Die *Rekonstruktion theoretischer Begriffsnetze*. 3. Die *Erklärung von Begriffswandel*. 4. Die *Unterstützung systematischen Philosophierens durch ein historisches Reflexionsmedium der Begriffsklärung*.“⁸⁹

Begriffsgeschichten können demnach dabei helfen, die verschiedenen semantischen Veränderungen, die die Begriffe durchlaufen haben, zu verstehen. Für historisch-her-

86 Goering 2013, S. 428.

87 Goering 2013, S. 428–429.

88 Koselleck 2006, S. 100.

89 Dutt 2008, S. 243, Hervorhebung im Original.

meneutische Studien, insbesondere diejenigen, die sich einer kritischen Perspektive verpflichtet fühlen, liefert die Begriffsgeschichte so mehr als bloße enzyklopädische Textfüllung. Sie schärfen den Blick dafür, zum einen die semantischen Eigenarten von Begriffen zu berücksichtigen, zum anderen aber auch möglicherweise verschiedene Bedeutungen von Begriffen für die eigene Interpretationsleistung zu nutzen. Kurz gesagt: Wenn man sich auf Erkenntnisse der Begriffsgeschichte einlässt, überwindet man mögliche Grenzen und versteht die Kontextgebundenheit des zu analysierenden Textes besser.

Begriffsgeschichte, hier nicht als eigene, angewandte Methode, sondern als Hilfsmittel verstanden, wird dadurch zu einer notwendigen Gelingensbedingung für das Verstehen. Dies wirft unweigerlich die Frage auf, auf welche Begriffsgeschichten man sich verlässt. Die „große Zeit“ der Begriffsgeschichte in Deutschland war in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren.⁹⁰ In dieser Zeit entstanden zwei bedeutende, deutschsprachige Lexika, die als Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen angesehen werden können: Das „Historische Wörterbuch der Philosophie“ sowie die „Geschichtlichen Grundbegriffe“. Beide Lexika werden in dieser Studie, sobald ein zentraler Begriff geklärt werden muss, konsultiert.

2.4 Zur Abgrenzung gegenüber anderen Methoden

Bislang wurden die für den Erkenntnisgewinn zugrunde gelegten methodologischen Überlegungen sowie, insbesondere im vorangegangenen Abschnitt, verschiedene Forschungspraktiken dargelegt. Zum Abschluss dieses Kapitels soll dieses entwickelte Vorgehen in einer negativen Wendung gegenüber anderen Methoden, die durchaus für die Rekonstruktion denkbar gewesen wären, abgegrenzt werden. Dieser Dialog mit Alternativen dient auch der selbstkritischen Überprüfung. Richtig betrieben, kann er das systematische Zweifeln über das eigene methodologische Selbstverständnis auslösen, um bislang verborgene Schwächen aufzudecken.

Logische Analyse des Paradigmenpluralismus

Für Helmut Danner ist die Herausstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik u. a. dadurch begründet, „dass das *Menschliche* als eine eigene *Qualität* begriffen wird, als jenes, was den Menschen zum Menschen macht gegenüber dem reinen Naturding, das in kausale Zusammenhänge auflösbar ist“.⁹¹ Damit meint Danner, dass es die Leistung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewesen sei, „dass sie die *Sinn-Kategorie* thematisiert hat“, und dass dieser Sinn das ist, „was es am Menschen in Erziehung und Bildung zu *verstehen* gilt, das niemals nur quantitativ oder analytisch erfassbar ist“.⁹² Danner bezieht hier Stellung gegen eine aus seiner Sicht positivistisch verfahrenende Erziehungswissenschaft, die durch ihre auf Erkenntnisse der Logik gründende, analytisch

90 Gumbrecht 2006, S. 8–9.

91 Danner 2006, S. 239, Hervorhebung im Original.

92 Danner 2006, S. 239–240, Hervorhebung im Original.

verfahrene Forschung diejenigen Wirklichkeitsausschnitte aus dem Erkenntniszusammenhang der Erziehungswissenschaft ausschließt, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ins Zentrum rückt. Dieses Argument, dass sich in verschiedenen Publikationen immer wieder findet,⁹³ ist sicherlich plausibel, doch am Ende hat es auch den Charakter einer Binsenweisheit.⁹⁴

Denn dass erstens eine Erziehungswissenschaft, die sich wissenschaftstheoretisch auf Erkenntnisse der Analytischen Philosophie⁹⁵ gründet, es gar nicht darauf abgesehen hat, die gleichen Fragen wie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu beantworten und zweitens vermutlich auch vom eigenen Selbstverständnis her zunächst nicht auf das *Verstehen*, z. B. von zentralen Begriffen der Pädagogik verzichtet, dürfte einleuchten. Die entscheidende Frage ist, wie dort das Verstehen selbst verstanden wird bzw. wie dafür vorgegangen wird.

Die hier als Alternative zu diskutierenden Methodologien reduzieren einen Text auf seine formallogische Struktur, um diese in eine „exakte“, d. h. abstrakte logische Notation zu transferieren um schließlich z. B. Widersprüche in der Argumentation aufzudecken oder dadurch den *wahren* Sinn einer Aussage zu entdecken.⁹⁶ Dieses methodologische Selbstverständnis ließe sich noch näher betrachten. Es wird *analysiert*, indem *interpretiert* wird. Und diese Interpretation ist die Übersetzung – man könnte auch sagen: die Problematisierung – einer Aussage in ein logisches System.⁹⁷ Wissenschaftler:innen erfassen demnach also zunächst ein Problem, welches ihnen chaotisch vorkommt, und versuchen, es interpretativ in ein sprachliches System zu überführen, welches ihnen geordnet vorkommt und dadurch erst verständlich wird – etwas erscheint erst dann als *logisch*.

In der deutschen Erziehungswissenschaft scheinen diese Methodologien durchaus ihren Einfluss genommen.⁹⁸ Zu nennen seien hier diverse Schriften von Klaus Beck, bspw. in seiner Auseinandersetzungen mit dem Theoriebegriff in der Berufsbildungsforschung.⁹⁹ Auch Jürgen Oelkers' Versuch über die „Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht“¹⁰⁰, Harm Paschens „Logik der Erziehungswissenschaft“¹⁰¹ oder die „Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge praktische Wissenschaft“ von Lutz-Michael Alisch¹⁰² sind einige Beispiele. Sie alle versuchen, einem vorgefunden, sprachlichen *Chaos* einen Sinn zu geben, indem sie auf die Erkenntnisse der Logik zurückgreifen.

93 So z. B. bei Herrmann 2023, S. 87–90 u. passim.

94 Vgl. hierzu die differenzierte Darstellung bei Heid 1994a.

95 *Analytische Philosophie* ist ein unscharfer Begriff, unter dem man viele weitere Spielarten finden kann, z. B. Logischer Empirismus u. a. Ich schreibe im Folgenden von „Form der analytischen Forschung“ o. Ä., denn der Begriff der Analyse ist nicht nur für diese Methodologien bzw. Philosophien reserviert.

96 Müller-Salo 2020, S. 9.

97 Beaney 2017, S. 95–97.

98 Vgl. z. B. Brezinka 1971.

99 Vgl. Beck 1990, 2020.

100 Vgl. Oelkers 1985.

101 Vgl. Paschen 1979.

102 Vgl. Alisch 1995.

Auch Zabeck ließe sich mindestens mit seiner Studie zur „Semiotischen Struktur der Pädagogik“¹⁰³ in diese Reihe eingliedern. Über diesen Aufsatz schrieb Zabeck später:

„Als mir Anfang der 60er Jahre auffiel, daß die logische Struktur der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Zuordnung spezieller Pädagogiken zueinander und ihres Verhältnisses zur Allgemeinen Pädagogik völlig *ungeklärt* sei, habe ich [...] [p]er Analyse des pädagogischen Denkens in seiner sprachlichen Erscheinungsform und mittels der sprachanalytischen Kritik [...] einen Ordnungsbedarf ermittelt [...].“¹⁰⁴

Es wäre auch für diese Studie denkbar, eine logische Form der Analyse – wie Zabeck mit den Mitteln der Sprachanalyse – des Paradigmenpluralismus durchzuführen. Dafür würde zuerst eine eingehende Begriffsanalyse gemacht werden, um die Schlüsselbegriffe im Text genau zu verstehen. Dies würde es ermöglichen, Missverständnisse zu vermeiden und eine solide Grundlage für die weitere Analyse zu schaffen. Die logische Struktur des Textes wäre ein weiterer zentraler Punkt der Betrachtung. Es müsste dann analysiert werden, welche Argumente präsentiert und wie sie miteinander verknüpft werden. Die Identifizierung von Thesen und Argumenten wäre ein Schritt, der helfen könnte, die Argumentationsstruktur Zabecks besser zu durchdringen.

Dabei wäre auch zu beachten, wie Zabeck mit Gegenargumenten umgeht, um die Kohärenz der Argumentation zu beurteilen. Die präzise Ausdrucksweise Zabecks wäre ein weiterer Aspekt. Durch eine genaue Betrachtung der Sprache des Textes könnten dann potenzielle Unklarheiten aufgedeckt und ein tieferes Verständnis entwickelt werden. Folgt man diesen Schritten, ließe sich eine Beurteilung der logischen Kohärenz und der inneren Widersprüchlichkeit des Textes formulieren. Das Ziel einer solch angelegten Studie wäre zu beurteilen, ob der Paradigmenpluralismus überhaupt logisch möglich wäre, oder anders gesagt: ob er ein Existenzrecht im Diskurs hat oder nicht. In diesem Sinne muss wohl auch die folgende Aussage von Klaus Beck verstanden werden, wenn er schreibt:

„Es ist daher von vornherein ausgeschlossen, wechselseitige Bezüge, seien sie konvergierender, kompensierender oder kontrastiver Art, zu konstruieren oder sie gar unter einer übergreifenden Perspektive produktiv zusammenbinden zu wollen. Zu diesem Resultat müsste am Ende jede sorgfältig angelegte metaparadigmatische Analyse gelangen.“¹⁰⁵

Doch damit kommt diese Form der analytischen Forschung dann an seine Grenzen, wenn die aus dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse verabsolutiert werden, wie es Klaus Beck hier anscheinend tut. Es mag sein, dass eine logische Überprüfung der Argumente für einen Paradigmenpluralismus zu dem Schluss kommt, dass dieses Konzept aus logischen Gründen falsch oder widersprüchlich sind. Doch was ist, wenn ein Pluralismus die soziale Realität, d. h. die Praxis der Wissenschaft ist? Die beste Formulierung, die die Geltung logischer Verfahren einschränken, findet sich bei Franz

103 Vgl. Zabeck 1965b.

104 Zabeck 1998, S. 182.

105 Beck 2021, S. 291.

Hinkelammert: „Nicht die Logik zwingt jemanden dazu, sich zu ernähren, um leben zu können, sondern die reale empirische Welt“. ¹⁰⁶ Damit meint Hinkelammert (in einer Auseinandersetzung mit Poppers Erkenntnistheorie) dass der Rückzug auf logische Argumentationen allzu oft dazu dient, sich dann nicht mit den Fakten zu beschäftigen, wenn sie die eigene Position schwächen könnten.

Diese Form der analytischen Herangehensweise ist daher für die Zwecke dieser Studie abzulehnen. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie liegt nicht darin, in erster Linie herauszufinden, ob der Paradigmenpluralismus von Jürgen Zabeck logische Inkonsistenzen enthält. Es geht zunächst darum, anzuerkennen, dass der Paradigmenpluralismus ein bedeutendes Element in der methodologischen Auseinandersetzung der deutschsprachigen BWP als soziale Praxis ist. Aus diesem Grund soll durch eine kritische Auseinandersetzung mit ihm und seinem Autor ein besseres Verständnis der Prämissen und Funktion gewonnen werden.

Die Befragung von Zeitzeugen

Während der zuvor genannte Ansatz, die logische Analyse, als Alternative zum entwickelten Vorgehen verstanden werden könnte, gibt es noch eine weitere Perspektive, die zwar nicht als konträr, sondern vielmehr als komplementär anzusehen ist, deren Nichtanwendung jedoch möglicherweise Irritationen hervorrufen könnte.

Wie bereits beschrieben, wird auch ein Fokus auf der Biografie Zabecks liegen, um Kontextbedingungen des Paradigmenpluralismus auszuloten. Warum, so könnte eine berechtigte Frage lauten, kommen dann nicht Zeitzeugen zu Wort, die Zabeck auf verschiedenen Ebenen kannten und doch die beste Einschätzung zu seiner Biografie und ggf. auch zum Paradigmenpluralismus abgeben könnten?

Die Befragung als Methode der empirischen Sozialforschung findet sich in der Geschichtswissenschaft unter dem Begriff *Oral History*. Diese Methode ist heute im Mainstream der Geschichtswissenschaft angekommen. Denn während „man sich früher bei der Verwendung von mündlichen Quellen rechtfertigen“ musste, scheint es in der Gegenwart andersherum zu sein: „Sobald Zeitzeug:innen greifbar sind, sollten diese auch befragt werden, so der neue Imperativ“. ¹⁰⁷ Trotz dieser grundsätzlichen Billigung darf der Verwendungszusammenhang dieser Methode und ihre Kritik nicht außer Acht gelassen werden.

Lutz Niethammer, der sich mit einigen Beiträgen am methodologischen Diskurs zur *Oral History* beteiligt hat, betont, dass diese Methode in seinem Verständnis nur dann von Relevanz sei, wenn es sich um Gruppen, Schichten o. Ä. handelt, die selber wenig Quellen hinterlassen. ¹⁰⁸ Damit gibt Niethammer der für die historische Forschung immer noch sehr verbreiteten Form der schriftlichen Textquelle den Vorrang vor der mündlichen Befragung von Zeitzeug:innen.

Denn auch wenn die Befragung von Zeitzeug:innen nicht nur auf den ersten Blick plausibel erscheint und man sagen könnte, dass es ja nie schaden könnte, Zeitzeug:in-

106 Hinkelammert 1994, S. 195.

107 Althaus und Apel 2023, S. 22.

108 Niethammer und Steffens 2006, S. 4.

nen zu befragen, steht die Oral History vor einem großen Problem: Zeitzeug:innen neigen dazu, von ihrer eigenen historischen Kompetenz überzeugt zu sein. Doch ihre Erinnerung ist beeinflusst durch Medien, weitere Verarbeitungsverfahren im Laufe der Zeit sowie, im Falle der Befragung, durch die Fragestellungen von Historiker:innen.¹⁰⁹ Daher kann man sagen: „Der Zeitzeuge erzählt nicht das, was war, er erzählt nicht mal das, was er damals in der Erinnerung gespeichert hat. Er erzählt das, was er erinnert vom letzten Mal, als er es erzählt hatte.“¹¹⁰ Die Befragung von Zeitzeug:innen kann also in erster Linie dafür eingesetzt werden, die Art des Erinnerns zu erforschen, weniger jedoch, um diese Erinnerung als historische Tatsachenquelle zu nutzen.

Die Misere dieser Sache lässt sich gut an einem mehr oder weniger aktuellen Beispiel der Historischen Berufsbildungsforschung zeigen. Als Hanns-Peter Bruchhäuser seine Heinrich Abel-Biografie veröffentlichte,¹¹¹ wurde diese von Weggefährten Abels in einem Buch heftig kritisiert. Diese Kritik bezieht sich zwar auch und hauptsächlich auf die Quelleninterpretation Bruchhäusers, allerdings wird stark betont und beklagt, dass man selbst als Schüler oder Kollegin Abels nicht befragt wurde. So schreibt etwa Wolf-Dietrich Greinert, es verwundere, dass „diese Arbeit nicht von jemandem aus dem Abel-Kreis vorgelegt wurde, sondern von einem Zunft-Kollegen, der Abel persönlich gar nicht gekannt, gleichwohl darauf verzichtet hatte, die [...] Mitarbeiter und Freunde Abels [...] zu befragen.“¹¹² Ingrid Lisop behauptet, dass „jüngere Kollegen dringend um klärende Worte durch Zeitzeugen“ baten, um die Abel-Biografie richtig einschätzen zu können.¹¹³

Doch was hat Bruchhäuser getan, um eine teils so heftige Reaktion zu erfahren? Er hat Heinrich Abels Leben und Werk unter dem Anspruch kritischer Forschung untersucht. Seine Interpretation geht, so meinen die Kritiker:innen, allerdings zu weit bzw. verlasse Bruchhäuser allzu oft den Boden der Evidenz. So zweifele er an Abels Intellektualität und spekuliere über sowjetische Agententätigkeiten, ohne dass dies die Quellen eindeutig hergeben würden. Ob diese Interpretation tatsächlich unangemessen ist, soll hier nicht untersucht werden; wichtiger sind die Quellen, auf die sich Bruchhäusers Untersuchung stützt. Denn neben dem üblichen Archivmaterial stützt sich Bruchhäuser tatsächlich auch auf die Aussagen von Zeitzeugen. Dazu zählen neben Personen aus gemeinsamer Wehrmachtszeit auch Schüler aus Abels Lehrertätigkeit.¹¹⁴ Bruchhäuser hat also Zeitzeug:innen befragt – nur eben, aus Sicht der Kritiker:innen, die falschen.

Die Autorität von Zeitzeug:innen findet seinen Ausdruck auch in der Haltung, dass diejenigen, die *dabei gewesen* waren, gegenüber Historiker:innen einen nicht einholbaren Vorsprung des Verständnisvermögens besäßen. Herwig Blankertz hat, in Anlehnung an Gadamer, die Arbeit von Historiker:innen treffend zusammengefasst und damit eine wichtige Einsicht für das methodische Selbstbewusstsein geliefert:

109 Mietzner 2021, S. 134.

110 Herzog und Longenich 2013, o. S.

111 Vgl. Bruchhäuser 2010a.

112 Greinert 2012, S. 20.

113 Lisop 2012, S. 58.

114 Bruchhäuser 2010a, S. 9.

„Die Überlieferung ist immer und zwar notwendigerweise in einem jedenfalls anderen Sinn zu interpretieren als Dokumente und Zeugnisse es von sich aus verlangen. Denn der Historiker ist nicht deren Adressat, vielmehr weiß er sich von diesem in sehr spezifischer Weise unterschieden. Gerade aus dieser Differenz zieht der Historiker die Möglichkeit, mehr und anderes aus den Zeugnissen zu entnehmen als diese von sich aus anbieten, die Möglichkeit also, den Gehalt der Zeugnisse mit dem Vorteil der historischen Distanz zu entschlüsseln.“¹¹⁵

Die historische Distanz ist demnach gerade die Stärke, die zum Verstehen historischer Sachverhalte führen kann. Blankertz schreibt Forscher:innen eine Position zu: Interpret:innen müssten nicht dem „Schöpfer der Zeugnisse“ intellektuell überlegen oder ebenbürtig sein, um diese angemessen zu verstehen. Es gehe darum, diese Zeugnisse als Geschehnisse der eigenen Geschichte zu fassen.¹¹⁶ Diese Feststellung von Blankertz wird durch die Forderung nach der Befragung durch Zeitzeug:innen, die es angeblich doch am besten wüssten, unterminiert.

In unmittelbarem Zusammenhang mit der Autorität des Zeitzeugen steht die starke Emotionalisierung, die Zeitzeugen in direkter Befragung auf Historiker:innen ausüben können. Natürlich sind Zeitzeugenberichte wertvolle Artefakte, die insbesondere für die Bildungsarbeit eine hohe Relevanz aufweisen können. Doch Historiker:innen kann es dazu verführen, aufgrund des „Vetorechts der Quellen“, die in dem Fall der Zeitzeugenbefragung unmittelbar kommuniziert werden kann, die notwendigen Abstraktionsbewegungen zu unterlassen. Nicht umsonst sprechen manche Historiker:innen im Zusammenhang mit dem Verschwinden der Zeitzeug:innen auch von einer Chance, „dass gewissermaßen eine neue kommunikative Freiheit auch der Geschichtswissenschaft besteht, Dinge, die eben doch angesichts des Vetos, angesichts der Einrede der Zeitgenossen schwieriger waren zu kommunizieren, durchzusetzen“.¹¹⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zeitzeug:innen als Quelle genau dann eine Alternative sind, wenn sich Historiker:innen auf keine anderen, schriftlichen Quellen stützen können. Die Gefahr, die von Zeitzeugen ausgeht, besteht vor allem darin, dass man, auch wenn sie in Ergänzung zu anderen Quellen herangezogen werden, ihre Aussagen verabsolutiert und die eigene Interpretation beeinflusst wird. Wie bereits diskutiert, stehen genügend Quellen zu Verfügung, sodass in dieser Studie nicht auf Zeitzeugen zurückgegriffen werden muss.

Es mag nun zu Irritationen kommen, dass trotz dieser Kritik durchaus Zeitzeug:innen und ihre Aussagen vereinzelt auftauchen. So wurden z. B. bereits Willi Brands Erinnerungen zum Publikationsprozess zitiert. Zeitzeug:innen waren tatsächlich eine hilfreiche Quelle bei der Erschließung neuer Primärquellen. Weggefährten Zabecks wurden vereinzelt um Rat gefragt, wenn das Gefühl entstanden ist, dass das Quellenmaterial noch nicht vollumfänglich erschlossen worden ist. Im Unterschied zur methodisch angeleiteten Zeitzeug:innenbefragung wurde aber auf Fragen zu Interpretationen des Paradigmenpluralismus oder zur Erläuterung von Zabecks Biografie verzichtet. Um es

115 Blankertz 1983, S. 5.

116 Blankertz 1983, S. 5.

117 Bernhard 2020, o. S.

auf den Punkt zu bringen: Zeitzeug:innen sind in dieser Studie wichtige Hilfsmittel zur Quellenerschließung, weniger jedoch eine Primärquelle.

3 Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus

„Wenn Sie die Texte unserer Kollegen ganz verstehen wollen, sollten Sie sich durchaus auch deren Biographien anschauen!“¹ Diese Aussage soll Jürgen Zabeck selbst einmal getätigt haben. Überhaupt wird Zabeck als jemand charakterisiert, der ein außerordentliches „Interesse an den Biographien seiner Zeitgenossen“ gehabt habe, der die „wichtigsten Züge und Stationen der Lebensläufe von fast allen Kollegen“ kannte, mit der Zielsetzung, den Diskussionspartner und seine Äußerungen „aus einem ganzheitlichen Lebenszusammenhang“ zu verstehen.²

Jürgen Zabeck ist am 14.10.1931 in Hamburg geboren und am 21.03.2014 in Heidelberg gestorben. An der Universität Hamburg studierte Zabeck ab 1951 Betriebswirtschaftslehre, erlangte das Diplom 1954, arbeitete kurzzeitig als Volontär in der Wirtschaft, um 1957 die Diplomprüfung für Handelslehrer abzulegen. 1958 legte er die zweite Staatsprüfung für Handelslehrer ab, um 1959 an das Erziehungswissenschaftliche Seminar der Universität Hamburg abgeordnet zu werden. Bei Ludwig Kiehn promovierte er 1963 mit einer Studie zu Johann Georg Büsch. 1969 folgte der Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin, ehe er in demselben Jahr einen Ruf auf die Professur für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin annahm. 1972 folgte der Wechsel an die Universität Mannheim, wo er den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik bis zu seiner Emeritierung 1997 innehatte.³

Eine solche kurze Darstellung der Biografie Zabecks ist nicht gemeint, wenn es um Verstehensbemühungen des Werkes von Autor:innen durch biografische Annäherungen geht. Vielmehr müssen zentrale Ereignisse, Persönlichkeiten und Zeiträume identifiziert werden, die die Entstehung des Werkes beeinflusst haben könnten.

Zabecks Werk wird häufig in den Zusammenhang seiner Erfahrungen mit den Studierendenprotesten, die er besonders intensiv während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin gemacht hatte, gebracht. Weggefährten wie Klaus Beck, Thomas Deißinger

1 Beck et al. 2014, S. 435.

2 Beck und Müller 1991, S. 447–448.

3 Kell 2019; Zabeck 1964, S. 428.

und Wolfgang Müller diskutieren in verschiedenen Publikationen Zabecks wissenschaftliches Werk in diesem Kontext, d. h. vor dem Hintergrund der 68er-Proteste.⁴

Insbesondere die wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre scheinen eine wichtige Rolle in der Entwicklung Zabecks gespielt zu haben. Zu dieser Zeit schloss Zabeck sich gleichgesinnten Wissenschaftler:innen an. Während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin wurde er Mitglied der „Notgemeinschaft für eine freie Universität“, die sich unter dem Eindruck der Studierendenproteste an der FU gegründet hat und kurze Zeit später als Sektion im „Bund Freiheit der Wissenschaft“ aufging. Diese Gruppen verfolgten spezifische politische Ziele und am Diskurs lassen sich sehr gut die ideologischen Überzeugungen ihrer Mitglieder studieren.

Das kritische Moment, welches in der Auseinandersetzung mit Wissenschaftler:innenbiografien liegen kann, illustriert Zabeck selbst. Die im vorangegangenen Kapitel erwähnte Abel-Biografie von Hanns-Peter Bruchhäuser⁵ wurde auch von Zabeck rezensiert. Angeblich wurden die Kritiker:innen erst durch diese Besprechung auf die Biografie aufmerksam.⁶ Zabeck, der Bruchhäusers Werk durchaus positiv bewertet, schreibt:

„Mit BRUCHHÄUSERS Untersuchung im Rücken, das heißt, in Kenntnis von Lebensgeschichte und Denkformen der Person ABEL sowie von der Vorstellung befreit, einer Lichtgestalt Respekt bekunden zu müssen, scheint es an der Zeit, das von ABEL [...] Geleistete neu zu analysieren.“⁷

Das, wofür Zabeck hier plädiert, ist der Anspruch, der auch mit diesem Kapitel verbunden ist und der bereits im vorherigen Kapitel mit Ricoeurs Ausspruch „Idole töten, auf die Symbole horchen“ zum Ausdruck gebracht wurde. Es muss darum gehen, ohne bestimmte gesellschaftliche Konventionen, die in der alltäglichen Kommunikation (zu Recht) gelten, die in der wissenschaftlichen Kommunikation aber der Erkenntnis entgegenstehen (können), eine schonungslose, ideologiekritische Analyse voranzutreiben. Dennoch müssen dabei wissenschaftliche Redlichkeit und Fairness gelten, denn biografische Annäherungen können schnell dazu verleiten, in eine Art wissenschaftlichen Voyeurismus zu verfallen, d. h. sich von Anekdoten und anderen Ereignissen, die das menschliche Leben geneigt ist zu produzieren, ablenken zu lassen und somit das Wesentliche aus dem Blick zu verlieren.

Zabeck liefert in seiner Dissertation einige interessante Erkenntnisse, denen man sich fast widerspruchslos anschließen kann. Er diskutiert ebenfalls die Bedeutung für das Verständnis eines Werkes im Zusammenhang mit Urheber:in des Werkes. Für Zabeck ist es dem „wissenschaftlichen Erkenntnisstreben aufgegeben, sowohl bei der Schöpfung, als auch beim Schaffenden anzusetzen“.⁸ In Anschluss an Wilhelm Dilthey

4 Vgl. Beck und Müller 1991; Beck und Deißinger 2011; Beck et al. 2014. Auch Willi Brand, Herausgeber der Kiehn-Festschrift, erwähnt in seinen Ausführungen zur Entstehung des Haupttextes zum Paradigmenpluralismus kurz diese Episode, vgl. E-Mail Brand an Porcher, 05.07.2023.

5 Siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.4.

6 Greinert 2012, S. 19.

7 Zabeck 2010b, S. 468, Hervorhebung im Original.

8 Zabeck 1964, S. 38

und Erich Rothacker konkretisiert Zabeck diese Aussage. Um den „zentralen versicherungswirtschaftlichen Denkansatz“ von Johann Georg Büsch herauszufinden, sei es unerlässlich, „die Haltung Büschs zur Gesellschaft zu untersuchen, die Stellung des Sozialen in seiner Wesensstruktur aufzudecken“.⁹

Aus dem Gesagten leitet sich die Gliederung und Struktur dieses Kapitels ab: Zunächst soll eine Perspektive eröffnet werden, um sich einerseits kollektivbiografisch an die damalige wissenschafts- und hochschulpolitische, aber letztlich auch gesellschaftliche Situation anzunähern, andererseits, um die individuelle Situation Zabecks zu fassen. Dafür wird in Abschnitt 3.1 der Generationenbegriff diskutiert, genauer gesagt: ein Begriff von politischen Generationen der deutschen Geschichte. Nach diesen Ausführungen wird in Abschnitt 3.2 der Notgemeinschaft für eine Freie Universität bzw. dem Bund Freiheit der Wissenschaft untersucht, indem die Struktur, Ziele und Prämissen dieser Gruppierung dargestellt und Zabecks Rolle in diesen Organisationen rekonstruiert werden. Um die Passung des gewählten theoretischen Zugangs zu Jürgen Zabeck verständlich und plausibel zu machen, erfolgt in Abschnitt 3.3 eine Auseinandersetzung mit einigen Kernaspekten dieses Zugangs in Bezug auf Zabeck, d. h. es wird vor allem Zabecks wissenschaftliches Werk und Wirken eingeordnet.

3.1 Politische Generationen im 20. Jahrhundert

Im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs ist der Generationenbegriff eine wichtige und weit verbreitete analytische Kategorie.¹⁰ Für Heinz Bude ist die theoretische Konstruktion von Generationen sogar sinnbildlich für die deutsche Auseinandersetzung mit der eignen Geschichte. Als ein Land, das keine Revolutionen kenne sowie über keinen Gründungsmythos verfüge, habe man in Deutschland seine Geschichte anhand von Generationen und Generationskonflikten periodisiert.¹¹

Individuen mit Hilfe des Generationenbegriffs zu analysieren, bedeutet allerdings auch, sich mit den vielen Problemen und die berechtigte Kritik an diesem Begriff zu beschäftigen. Ein Einwand würde sich auf die beanspruchte Verallgemeinerung von Einzelfällen beziehen. Der erhobene kritische Einwurf zielt darauf ab zu fragen, inwieweit überhaupt zielführende Erkenntnisse durch diese Kategorie gewonnen werden können, scheint sie doch in falscher Weise zu objektivieren.¹² Dies ist jedoch nicht unbedingt ein Problem des Begriffs, sondern eher eines des durch die Popularisierung hervorgebrachten Gebrauchs. So sind einerseits scheinbar etablierte Generationeneinteilungen wie X, Y und Z¹³ bei näherer Betrachtung nicht eindeutig voneinander abgegrenzt oder unterliegen willkürlich gewählten Definitionen, andererseits werden durch die populärwis-

9 Zabeck 1964, S. 36

10 Riedel 2007, Sp. 274; Maas 2022; Wehler 2008, S. 185.

11 Bude 2003, S. 147.

12 Wehrs 2014, S. 27.

13 Vgl. für diese Verwendung in einem wissenschaftlichen Zusammenhang z. B. Reinhardt et al. 2024.

senschaftliche Generationenforschung immer neue Einteilungen konstruiert – vermutlich, um damit bestimmte Vorstellungen oder Interessen durchzusetzen.¹⁴

Helmut Schelsky adressierte diese Probleme im Vorwort zu seiner soziologischen Studie zur deutschen Jugend. Darin weist er darauf hin, dass der richtige Einwand der unzulässigen Verallgemeinerung selber die Prämisse, eine größtmögliche Differenzierung zu erreichen, nicht einlösen könne, da der wissenschaftlichen Forschung ein Moment der Verallgemeinerung inhärent sei. Schelsky führt die verschiedenen Jugendstudien der damaligen Zeit an und meint, dass diese zwar sehr wertvolle empirische Erkenntnisse liefern, mit Blick auf die Konkretisierung aber, d. h. mit Blick auf die umfassendere Erklärung der erfassten Erhebung, scheitern.¹⁵

In ganz ähnlicher Weise diskutiert auch M. Rainer Lepsius den Generationenbegriff sowie die Generationenforschung. In seiner Diskussion kommt Lepsius zu dem Schluss, dass der Begriff trotz seiner Schwächen und Ungenauigkeiten genau dann eine hilfreiche analytische Kategorie bilden kann, wenn es um „kulturelle Eliten“ als Untersuchungsgegenstand ginge, denn hier sei der Gegenstand bereits eingegrenzt und gegenüber anderen Gegenständen abgrenzbar.¹⁶

Genau um diese kulturellen Eliten geht es in den bisherigen Untersuchungen zur Notgemeinschaft für eine Freie Universität bzw. dem Bund Freiheit der Wissenschaft.¹⁷ Wie Lepsius fordert, gehen die Autor:innen dieser Untersuchungen u. a. von Karl Mannheim aus. Aus diesen Gründen soll auch in dieser Studie auf die Überlegungen und Weiterentwicklungen zum Generationenbegriff von Karl Mannheim aufgebaut werden, die 1928 veröffentlicht wurden und die in der Generationenforschung mittlerweile einen kanonischen Status erreicht haben. Helmut Fogt bemerkt bspw. zu der Arbeit Mannheims, diese sei eine „unübertroffene Generationskonzeption“, hinter der die moderne Sozialwissenschaft zurückgefallen sei.¹⁸ Fogts Arbeit liegt zwar mehr als 40 Jahre zurück, sodass diese Diagnose nicht mehr kritiklos übernommen werden dürfte, dennoch verdeutlicht sich hier der Eindruck des großen Einflusses, den Mannheims Generationenkonzept auf die Soziologie hat.

Karl Mannheim: Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit

Mannheim beginnt seine Ausführungen zum Generationenbegriff mit der Beschreibung der Problemlage und geht dabei auf die Fragestellung zweier wissenschaftlicher Richtungen der zeitgenössischen Generationenforschung ein: die positivistische und die romantisch-historische Fragestellung. Die erste Fragestellung, d. h. die positivistische, beschreibt Mannheim als eine Suche nach einer historischen Gesetzmäßigkeit, die die Generationsrhythmik allgemein aufgrund biologischer Gesetze zu bestimmen sucht. So habe man etwa den Versuch unternommen, alle 30 Jahre von einer neuen Generation

14 Vgl. für diese Kritik Maas 2022.

15 Schelsky 1975, S. 5–6.

16 Lepsius 2005, S. 51–52.

17 Vgl. Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

18 Fogt 1982, S. 6.

zu sprechen, da die ersten 30 Jahre eines Menschenlebens die „Bildungsjahre“ seien und die Generationen alle 30 Jahre in ihrer Präsenz im öffentlichen Leben wechseln.¹⁹

In seiner Auseinandersetzung mit der positivistischen Fragestellung macht Mannheim eine interessante Feststellung. Er bemerkt, dass die „Generationsrhythmik [...] eher in den ‚séries‘, also in der Abfolge freier Gruppierungen der Menschen (Salons, literarische Gruppen usw.) wahrnehmbar zu sein [scheint, C. P.], als etwa [...] [in, C. P.] Institutionen [...]“.²⁰ Mannheim geht davon aus, dass sich Ausdrucksformen von Generationen nicht in Institutionen wie Schule oder Betrieb finden lassen, sondern in Sphären, die heute vielleicht als „Jugendkulturen“ beschrieben werden.²¹

Mannheim diskutiert weiter die Ansätze von Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger und Wilhelm Pinder. Diese Namen stünden laut Mannheim beispielhaft für eine Forschungstradition, die sich, vornehmlich in Deutschland, den positivistischen Einflüssen im Zuge der Aufklärung erfolgreich entzogen habe. Dadurch verlagere sich aber auch die Fragestellung. Während die Positivisten nach quantifizierbaren Merkmalen suchten, um letztlich an einer Fortschrittskonzeption der Generationenrhythmik festhalten zu können, betonten die drei eben genannten die nicht messbare, qualitativ erfassbare „innere Zeit“ der Generationen. Im Anschluss an Dilthey schreibt Mannheim, dass aus „dem Problem des nur mathematisch Zählbaren [...] ein Problem des Qualitativen [wird, C. P.], das nur nacherlebbar ist [...]“.²² Es geht darum, nicht mehr die historische Gesetzmäßigkeit zu finden, sondern die historische Einzigartigkeit jeder Generation zu bestimmen.

Damit beendet Mannheim den ersten Abschnitt seiner Analyse und beginnt im zweiten, wichtige Begriffe zu explizieren. Zunächst grenzt Mannheim „konkrete Gruppen“ vom „Generationszusammenhang“ ab. Von einer konkreten Gruppe spricht Mannheim, „wenn entweder gewachsene oder gestiftete Bindungen Individuen zu einer Gruppe vereinigen“.²³ „[D]er Generationszusammenhang [ist, C. P.] ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“.²⁴ Um diesen Gedanken zu erhellen, zieht Mannheim einen Vergleich mit dem Begriff Klassenlage heran.

Die Klassenlage ist eine „schicksalsmäßig verwandte Lagerung bestimmter Individuen“.²⁵ Man sei immer ein Teil einer bestimmten Klasse, da man stets das „spezifische Schwergewicht einer besonderen Lagerung im gesellschaftlichen Gefüge“ empfinde. Diese Lage sei nun nicht so einfach aufkündbar wie die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, was allerdings nicht bedeute, dass man für den Rest seines Lebens an seine Klasse gebunden sei.²⁶

Daraus leitet Mannheim ab, dass sich vor dem Begriff Generationszusammenhang noch ein übergeordneter Begriff befinde. Denn bevor man von einem Generationszusammenhang sprechen könne, müsse man sich über die Generationslagerung bewusst

19 Mannheim 2023, S. 123.

20 Mannheim 2023, S. 124.

21 Zinnecker 2003, S. 41.

22 Mannheim 2023, S. 127.

23 Mannheim 2023, S. 134.

24 Mannheim 2023, S. 134.

25 Mannheim 2023, S. 135.

26 Mannheim 2023, S. 135.

sein. Mannheim stellt fest, dass man z. B. nicht davon sprechen könne, dass sich die deutsche Jugend um 1800 in derselben Generationslagerung befunden habe, wie die zu derselben Zeit lebende chinesische. Man müsse „im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit geboren worden sein“, damit man von einer Generationslagerung sprechen könne, die einhergehe mit den „Hemmungen und Chancen“, die die jeweilige Zeit auf die Individuen ausübe.²⁷ Dies bezeichne die oberste Grenze als Kriterium der Generationslagerung.

Die unterste Grenze wird bezeichnet durch die Partizipation an historisch-aktuellen Problemen oder Ereignissen. So könne es sein, dass dieselbe Jugend, die durch eine Alterskohorte zusammengefasst werden kann, sich wohl in derselben Generationslagerung wiederfände – bei Mannheim die deutsche Jugend um 1800 – aber nicht im selben Generationszusammenhang. Die bäuerliche, in den abgelegenen Regionen Deutschlands lebende Jugend wäre von den „Gesamterschütterungen“ der Zeit nicht in demselben Maße betroffen gewesen wie die städtische. Gleichwohl könne sie aber durch die geteilte Generationslagerung potentiell am Generationszusammenhang partizipieren, wie Mannheim es am Beispiel der Befreiungskriege zeigt.²⁸ Es lässt sich in dieser Unterscheidung die Beobachtung machen, dass der Generationszusammenhang als historisch-aktuelles Ereignis beschrieben ist, was bedeuten könnte, dass der Generationszusammenhang etwas ist, das Historiker:innen an eine Generationslagerung mit einer Fragestellung anlegen.

Der dritte und letzte Begriff bei Mannheim ist die Generationseinheit. Innerhalb eines Generationszusammenhangs könne es zu unterschiedlichen „polaren Formen“ kommen. Die Herausbildung von zwei Generationseinheiten innerhalb desselben Generationszusammenhangs ließe sich auf die unterschiedlichen Reaktionen in der Auseinandersetzung mit dem den Generationszusammenhang betreffenden „historisch-aktuellen Schicksal“ zurückführen.²⁹ Die Generationseinheiten werden somit die für die Analyse relevante Stufe, denn nur hier seien laut Mannheim Gruppenbildungen von Menschen zu erwarten, die sich persönlich kennen und Netzwerke bilden.³⁰ Damit werden die Generationseinheiten empirisch beschreibbar.

Mannheims Überlegungen weisen aber auch einige Schwächen auf und werden zum Teil stark kritisiert.³¹ Einer dieser Kritikpunkte spricht die ausschließliche Anwendbarkeit auf „männliche, politisch-kulturelle Eliten“ an. Diesen Punkt hat Nikolai Wehrs in seiner Studie zum Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) diskutiert und plausibel entkräftet, indem er darauf hinweist, dass es sich beim BFW genau um so eine männlich dominierte Gruppierung handelt und daher die Überlegungen Mannheims Anwendung finden.³²

27 Mannheim 2023, S. 149.

28 Mannheim 2023, S. 150.

29 Mannheim 2023, S. 150.

30 Zinnecker 2003, S. 41.

31 Oliver Neun diskutiert diese in pointierter Weise, um sie zugleich zurückzuweisen, vgl. Neun 2009.

32 Wehrs 2014, S. 28. Wenn im Folgenden daher „Professoren“, „Mitglieder“ o. ä. Begriffe im Kontext einer Auseinandersetzung mit der Notgemeinschaft für eine Freie Universität und dem Bund Freiheit der Wissenschaft nicht gegendert werden, dann deute ich damit diesen Umstand an.

Die politischen Generationen im 20. Jahrhundert

Ernst Bloch sprach von der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“.³³ Seine Zeitdiagnose ist eine im analytischen Gehalt bemerkenswerte Darstellung, da sie das folgende Problem des Generationsbegriffs sehr gut fasst: Wie lassen sich Ereignisse, die zu einer bestimmten Zeit passieren, aber nach herkömmlicher Lehrmeinung nicht zu dieser Zeit passen, deuten? Und andersherum: Wie ließe sich das Vorhandensein unterschiedlicher, kollektiver Erfahrungen in derselben Zeit beschreiben und analysieren?

Bernhard Giesen gibt in einem Aufsatz einige aufschlussreiche Antworten. Zunächst unterscheidet er zwischen drei „Paradigmen“ der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen und fragt, wie man überhaupt „die Einheit einer Epoche“³⁴ denken könne, wenn doch jede Epoche selbst nur ein Konstrukt ist, die sich bei näherer Betrachtung nicht so homogen darstelle, wie die Epocheneinteilung suggerieren möchte. Giesen beantwortet diese Frage, indem er den Fokus weg von den epochalen Ereignissen auf die Wahrnehmungen der Zeitgenoss:innen und die ausgelösten Emotionen verschiebt. So führt Giesen das „Gedächtnisparadigma der getrennten Erinnerungen“ ein.³⁵

„Im Gedächtnisparadigma gelten Ereignisse als unerwartet, außerordentlich, überraschend. Ereignisse treten plötzlich auf, sie brechen Regeln, [...] sprengen die übliche Ordnung der Dinge – die Welt ist nicht mehr die gleiche, nachdem ein Ereignis stattgefunden hat“.³⁶ Das Gedächtnisparadigma ist nun besonders dadurch ausgezeichnet, dass die Ereignisse und ihr Einfluss auf die historische Entwicklung nicht aus der Perspektive von Systemen oder Institutionen analysiert werden, sondern aus der Wahrnehmungsperspektive von sozialen Gesellschaftsschichten, die dasselbe Ereignis unterschiedlich wahrnehmen und einordnen können. Das Ende eines Krieges kann für die eine Gruppe eine schmachvolle und identitätsverwirrende Niederlage darstellen, während es für die andere Gruppe Sieg oder Befreiung bedeutet.³⁷ Mit Karl Mannheim gesprochen: Hier bilden sich im selben Generationszusammenhang unterschiedliche Generationseinheiten heraus.

An dieser Stelle setzen die politischen Generationen des 20. Jahrhunderts an. Im Wesentlichen wird in dieser Studie auf Helmut Fogt zurückgegriffen, der diesen Begriff vorgelegt hat und der in verschiedenen Studien, die sich mit verwandten Fragestellungen beschäftigen, zitiert wird.³⁸ Anknüpfend an Mannheim und dem spezifischen Begriff Generationszusammenhang entwickelt Fogt den Begriff politische Generation.³⁹ Unter einer politischen Generation versteht Fogt

„diejenigen Mitglieder einer Altersgruppe oder Kohorte, die – mit bestimmten Schlüsselereignissen konfrontiert – zu einer gleichgesinnten bewußten Auseinandersetzung

33 Vgl. Bloch 1962.

34 Giesen 2009, S. 199.

35 Giesen 2009, S. 199.

36 Giesen 2009, S. 200

37 Giesen 2009, S. 200.

38 Vgl. z. B. Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

39 Fogt 1982, S. 20.

mit den Leitideen und Werten der politischen Ordnung gelangten, in der sie aufwuchsen. Diese Auseinandersetzung pflegt in einer politisch formativen Lebensphase der politischen ‚Normalbiographie‘ der Generationszugehörigen stattzufinden und diese zu einer langfristig stabilen Neuorientierung ihrer politischen Grundhaltungen zu bewegen.⁴⁰

Fogt rekonstruiert die politischen Generationen des 20. Jahrhunderts in Deutschland. Er ordnet dabei wichtige politische Ereignisse jeweils Alterskohorten zu und kommt so zu elf verschiedenen politischen Generationen. Diese politischen Generationen müssen dabei nicht zwangsläufig, wie der Begriff suggeriert, aktiv politisch auftreten. Es geht vielmehr um die politischen Ereignisse, die die Generationen entstehen lassen.

Ulrich Herbert verwendet daher den Begriff politische Generation, bleibt dabei aber an Fogt orientiert. Herbert schreibt, dass es durchaus *politische* Generationen in der deutschen Geschichte gebe, die diese Geschichte maßgeblich geprägt haben, aber auch durch sie geprägt wurden. Er diskutiert drei Generationen: die Kriegsjugendgeneration, die skeptische Generation sowie die 68er-Generation.⁴¹ Die Kriegsjugendgeneration ist definiert durch die Geburtsjahrgänge 1900 – 1910, die skeptische Generation wird den 1920er und frühen 1930er Jahren zugeordnet und die 68er werden den in den 1940er Jahren Geborenen zugeordnet. Zabeck, geboren 1931, kann der sogenannten „skeptischen Generation“ zugeordnet werden.⁴² Sein Handeln und das seiner Generation ist allerdings nicht zu verstehen, würde man diese Generation loslösen von den anderen beiden Gruppen.

Die Kriegsjugendgeneration ist gekennzeichnet durch die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs – allerdings nicht durch eigene Erfahrungen in den Schützengräben,⁴³ sondern vielmehr durch die durch den Krieg entstandene Armut, die verlorenen Berufsaussichten und die durch die Niederlage, durch Dolchstoßlegende und besonders die durch den Versailler Vertrag empfundene Schmach und entstandener Rachegefühle. Es waren Personen aus dieser Generation, die zur Hauptträger- und -tätergruppe des Nationalsozialismus gehörten. Herbert schreibt: „Zwei Drittel der Angehörigen der Führungsgruppen von Gestapo, Einsatzgruppen und SD entstammen den Jahrgängen zwischen 1900 und 1915“.⁴⁴ Natürlich liegt dies auch daran, dass Personen aus diesen Jahrgängen schlicht im passenden Alter waren. Allerdings geht es Herbert hierbei eher um die Motive bzw. um den Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in Kinder- und Jugendjahren und das spätere Engagement für den Nationalsozialismus.

40 Fogt 1982, S. 21.

41 Herbert 2003, S. 97.

42 In der Literatur gibt es verschiedene Zeiträume, die der Einteilung dieses Generationenzusammenhangs zugrunde liegen. Zabeck liegt mit seinem Geburtsjahr aber immer innerhalb dieser Zeiträume: 1925 bis 1935 bei Herbert 2003, S. 102; 1926 bis 1932 bei Payk 2011, S. 25; 1921 bis 1932 bei Bavaj 2007, S. 57; Dirk Moses spricht von „zwanziger und der frühen dreißiger Jahre“, Moses 2000, S. 234–235.

43 Auch wenn diese Erfahrung im Einzelfall vorhanden war, denn viele waren schließlich in der letzten Kriegshälfte entweder im wehrfähigen Alter oder haben bei ihrem Alter schlicht gelogen, um, möglicherweise aufgestachelt durch ihre Lehrer und weitere Meinungsmacher im Land, ihre Pflicht für „Gott, Kaiser und Vaterland“ zu erfüllen, vgl. Lohmann 2017.

44 Herbert 2003, S. 100.

Angehörige der Kriegsjugendgeneration waren nach 1945 von den Entscheidungen der Alliierten und deren Verwaltungsapparat in den Besatzungszonen abhängig. Sie wurden vor Kriegsverbrechertribunale gestellt, Entnazifizierungsprogrammen unterzogen oder mit Berufsverboten belegt. Dies hinderte bekanntlich die meisten nicht daran, in Westdeutschland der 1950er zurück in das öffentliche Leben zu drängen.⁴⁵ An diesem Übergang zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Naziherrschaft und dem Aufbruchgefühl, das viele Westdeutsche mit der Gründung der BRD empfunden haben, die aber immer noch durch Täter:innen in verschiedenen Institutionen getragen wurde, setzt die Darstellung der nachfolgenden Generation an.

Diese Generation wurde hier als „skeptische Generation“ eingeführt. Tatsächlich hat sie in der bisherigen Forschung noch viele weitere Namen erhalten: Neben skeptisch⁴⁶ wurde sie auch als „Flakhelfer-Generation“⁴⁷ oder „Hitlerjugend Generation“⁴⁸ bezeichnet. Im Folgenden soll die Bezeichnung „45er“ übernommen werden, da diese einerseits in neueren Studien verbreitet ist,⁴⁹ andererseits das identitätsstiftende Ereignis dieser Generation auf den Punkt bringt: die Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg und damit auch der Verlust des festen Glaubens an Hitler als heilsbringende Führungsfigur.

Die anderen Bezeichnungen für diese Generation beschreiben allerdings ebenfalls wichtige Elemente der Erfahrung für diese Generation. Sie ist geprägt durch das Aufwachsen im Nationalsozialismus. Ihre Mitglieder waren i. d. R. zu jung – und hier lässt sich eine Parallele zur Kriegsjugendgeneration erkennen –, um als Soldaten an der Front zu kämpfen. In den letzten Kriegsmonaten wurden sie vielleicht noch als Flakhelfer oder im „Volkssturm“ eingesetzt. Sie waren zu jung, um zu einer Tätergruppe zu gehören und in die Elitenkreise der Nazi-Gesellschaft aufzusteigen. Ihre akademische und berufliche Sozialisation begann nach 1945. Sie waren damit „jung genug, um neu anzufangen“,⁵⁰ doch sie waren alt genug, um den ideologischen Auswüchsen des NS-Erziehungssystems ausgeliefert worden zu sein. Viele von ihnen wurden durch die Hitlerjugend in Kindheit und Jugend indoktriniert. Dies unterscheidet sie von den später geborenen, den Angehörigen der 68er-Generation.

Hans-Ulrich Wehler differenziert die 45er in seiner deutschen Gesellschaftsgeschichte stärker aus und spricht bei den Jahrgängen von 1930 bis 1935 von „Jungvolk-Pimpfe“, die nicht mehr die unmittelbare Fronterfahrung oder die Erfahrung als Flakhelfer gemacht haben, aber durch den Bombenkrieg, Kinderlandverschickung, Flucht und Vertreibung Kriegsgeschehnisse hautnah erlebt haben.⁵¹ All diese Erfahrungen hat auch Zabeck gemacht.⁵²

45 Herbert 2003, S. 101; für eine detaillierte und biografische Darstellung von Mitgliedern der Kriegsjugendgeneration und ihrer Taten im Nationalsozialismus vgl. Wildt 2002.

46 Vgl. Schelsky 1975.

47 Vgl. Bude 2015.

48 Vgl. Hübner-Franke 1990.

49 Vgl. Herbert 2003; Wehrs 2014; Moses 2000.

50 Herbert 2003, S. 103.

51 Wehler 2008, S. 187.

52 Vgl. Kell 2019.

Ulrich Herbert geht in seinen Darstellungen zu den 45ern auch auf diese Erfahrungen ein. Die formative Kraft der Erfahrungen in der Hitlerjugend für die Identitätsbildung der 45er wurde bereits angeführt. Als zweiten Aspekt führt Herbert die „deprimierenden Erfahrungen des zunehmenden „Drills“ an, denen viele ebenfalls bereits in der Hitlerjugend ausgeliefert waren. Dieses Gefühl ließe eine zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus zu. Gleichzeitig wurde aber immer die Pflicht in Form von Diensten am Volk und damit eine frühe Verpflichtung zur selbstverantwortlichen Arbeit betont, d. h. positiv hervorgehoben.⁵³

Hier lässt sich ein Paradoxon erkennen: Denn viele haben zwar insbesondere die Kriegsjahre als deprimierend und zunehmend desillusionierend empfunden, dennoch war gleichzeitig eine bis zum Schluss tiefe Loyalität gegenüber Hitler und der Glaube an eine „anständige Wehrmacht“ vorhanden.⁵⁴ An diesen Aspekt knüpft der dritte Aspekt von Herbert an.

Die tiefe Loyalität gegenüber Hitler wurde mit der Befreiung am 09. Mai 1945 auf eine Probe gestellt, die von der großen Mehrheit der 45er nicht bestanden wurde. Konfrontiert mit den Taten des Regimes und den Soldaten, die vom „Führer“ befohlen worden waren, führte dies zu einem tiefen Sturz des identitären Selbstverständnisses der 45er.⁵⁵ Es lohnt sich, ein – vor allem für Erziehungswissenschaftler:innen – aufschlussreiches Fallbeispiel an dieser Stelle zu zitieren. Es handelt sich um einen autobiografischen Aufsatz von Wolfgang Klafki (geboren 1927), der viele Annahmen des bisher Gesagten bestätigt, z. B. die große Rolle der Hitlerjugend zur Identitätsbildung, aber auch die radikale Abkehr vom Nationalsozialismus und Hitler am Ende des Krieges. Klafki schreibt:

„Auf dem Hintergrund der eben skizzierten Interpretation vermag ich mir auch zu erklären, warum sich – nach den Erschütterungen und Ernüchterungen des Fronteinsatzes in der letzten Kriegsphase – die, wie ich meine, in allen zentralen Punkten endgültige eigene Abkehr vom Nationalsozialismus und die Entwicklung demokratischer Überzeugungen nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes bei mir – wie vermutlich bei etlichen anderen Altersgenossen – erstaunlich schnell und ohne größere innere Krisen vollzog: Als mir nach dem 9. Mai 1945 in kurzer Frist Informationen und glaubwürdige Belege über die wahren Ziele des Nationalsozialismus und Hitlers als seines führenden Repräsentanten zugänglich wurden und als ich von dem grausigen Ausmaß der verübten Verbrechen erfuhr, brach der ‚Überbau‘ des idealisierten Hitlerbildes zusammen und damit das zentrale, identifikatorische Element jener vorher skizzierten Deutungsfiktion. Ich habe diesen Prozeß nicht als Krise, sondern als Befreiung von falschen Orientierungen und als Eröffnung neuer, positiver Horizonte erfahren.“⁵⁶

Klafki berichtet davon, wie durch das Ende des Krieges und des NS-Regimes eine schnelle innere Umkehr von vorher die eigene Identität bestimmenden Werten und Vorstellungen, Überzeugungen und Ideologien stattfand. Die Geheimdienste der Alliierten

53 Herbert 2003, S. 103.

54 Moses 2000, S. 252–253. Die Vorstellung einer anständigen, sauberen und ehrenvollen Wehrmacht hat das Ende des Krieges bekanntlich überdauert.

55 Herbert 2003, S. 103.

56 Klafki 1988, S. 168.

hielten insbesondere die „Jungvolk-Pimpfe“ für eine „politisch hochgefährdete Altersgruppe“ aufgrund der ideologischen Einwirkung des Nationalsozialismus während einer „besonders aufnahmefähigen Lebensperiode“. Die Geheimdienste gingen deshalb davon aus, dass es viele Jahre dauern würde, bis aus diesen Menschen „demokratische Bürger geworden“ sind.⁵⁷ Doch das genaue Gegenteil trat ein.

Damit kann der Übergang zum vierten und letzten Aspekt von Herbert zur Beschreibung der 45er erfolgen. Die Schlussfolgerung aus den Erfahrungen der bisherigen Jugend waren eine misstrauische „Distanz gegenüber idealistischen Angeboten aller Art“.⁵⁸ Weitere Zuschreibungen der 45er sind Pragmatismus, Nüchternheit und eine kritische Grundhaltung.⁵⁹ Für die jungen, heranwachsenden Intellektuellen der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft macht Herbert außerdem vier Tendenzen fest, die sich so auch in der Breite der Bevölkerung breitmachten: Eine starke Orientierung am eigenen sozialen und beruflichen Aufstieg, d. h. die Verklärung eines Wohlstandsideals; eine Faszination an den Kulturen der angelsächsischen, vor allem der US-amerikanischen Welt; ein darauf begründeter „Hang zum Praktischen, Reformersichen, Nichtideologischen“ sowie eine positive Einstellung zur Idee eines geeinten Europas.⁶⁰

Nach Hans-Ulrich Wehler seien die 45er auf „Basis des antikommunistischen Konsenses“ jedem „vereinnahmenden ideologischen Entwurf“ mit außerordentlicher Skepsis begegnet.⁶¹ Diejenigen, die in den 1950er und 1960er Jahren in die Führungspositionen der Universitäten kamen und somit in die Wissenschaftselite aufgestiegen waren, beschreibt Wehler als „auffälliges Unikat“. Denn sie seien zwar in erster Linie Wissenschaftler:innen gewesen, dennoch haben sie die öffentlich geführte Auseinandersetzung nicht gescheut.⁶² So schreibt er:

„Wer von ihnen sich der Wissenschaft als Beruf zuwandte, tat das mit uneingeschränkter Intensität, oft auch nicht ohne Erfolg, zugleich aber scheute er nicht davor zurück, die Arena der politischen Auseinandersetzung mit ihren ganz andersartigen Spielregeln, als sie im Wissenschaftsbetrieb gelten, zu betreten, um für seine Meinung öffentlich einzustehen.“⁶³

Ein weiteres Element zum Verstehen der 45er ist die geleistete – oder eben unterlassene – Aufarbeitung der Verstrickungen der Väter im Nationalsozialismus die zu der Tätergruppe gehörten. Sie ist als Hauptkritik der 68er vielleicht sogar der wichtigste Aspekt. Alexander und Margarete Mitscherlich verfassten 1967 erstmals ihre psychoanalytische Studie zur westdeutschen Gesellschaft, die auf große Resonanz stieß und in mehreren Auflagen erschien. Sie skizzieren dort, wie aus einer ausgebliebenen Aufarbeitung der Verstrickungen der Väter – damit sind die akademischen Lehrer mitgemeint – die BRD

57 Wehler 2008, S. 187.

58 Herbert 2003, S. 104.

59 Herbert 2003, S. 105.

60 Herbert 2003, S. 105.

61 Wehler 2008, S. 188.

62 Wehler 2008, S. 188.

63 Wehler 2005, S. 138.

eine „apolitisch konservative Nation“ werden konnte, die sich lieber in das Private zurückzog und die Wirtschaft als das „Lieblingskind“ der Gesellschaft in den Mittelpunkt rückte.⁶⁴ Da die Verbrechen der Deutschen so ungeheuerlich gewesen waren, habe sich eine kollektive Verdrängung durchgesetzt, die darin gemündet sei, dass sich die Deutschen selbst als Opfer von Verführung und Verrat stilisierten.⁶⁵

Zu dieser Opferstilisierung und kollektiven Verdrängung liefert Heinz Bude in seiner Studie über die von ihm so betitelte „Flakhelfer Generation“ aufschlussreiche Einblicke, die auch das Verhältnis der 45er zu ihren Vätern erhellt. Für Bude war diese Generation eine „vaterlose“.⁶⁶ Der Vater war eine tragische Figur, die ihrer eigentlichen sozialen Rolle als Vorbildung innerhalb der Familie nicht mehr gerecht werden konnte, d. h. eigentlich nicht mehr gerecht werden sollte. Von den eigenen Söhnen wurden sie wie ein Fremdkörper in der Nachkriegsfamilie gesehen. Als ein Symbol derer, die sie mit einer mörderischen Ideologie betrogen haben und die an dem Elend und der Armut schuld seien. Bude meint, dass die demontierte Vaterfigur paradoxerweise der Grund dafür war, dass die 45er sich nicht gegen sie auflehnen konnten, denn diese Väter waren keine Identifikationsfiguren mehr. So blieb es bei einem äußeren Familienfrieden, in dem die Taten der Väter nie Anlass zur Rebellion waren. Sie waren verdammt zu einer „Toleranz der gemeinsamen Not“, denn wie auch in sich selbst sahen sie in ihren Vätern eine verratenen Jugend, die aus den Erlebnissen des Ersten Weltkriegs zu dem geworden sind, was sie wurden. Sie „spürten die Hilfslosigkeit der geschlagenen und schuldigen Väter“.⁶⁷

Diesen sehr allgemeinen und vielleicht etwas undifferenzierten Analysen stellt Dirk Moses weitaus differenziertere Untersuchungen gegenüber.⁶⁸ Sie sind auch deshalb hilfreich, da sie den eben beschriebenen Väterkonflikt für die 45er erweitern. Denn Moses geht nicht nur davon aus, dass dieser Väterkonflikt zwingend auf die biologischen bezogen ist, sondern auch auf die akademischen Väter. Unter den Begriffen „Intellectual Revolution“ und „critique of tradition“ beschreibt Moses, wie die 45er in eine kritische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorietradition, die von ihren akademischen Vätern vor 1945 entwickelt wurde, eingetreten sind.⁶⁹

Die 45er haben nach Moses sehr wohl eine Reaktion auf ihre Vergangenheit gezeigt, indem sie ihre unbedingte Loyalität gegenüber der Bundesrepublik, der liberalen Demokratie und dem Rechtsstaat bekräftigten. Hierin schienen sich die meisten Angehörigen der 45er Generation einig gewesen zu sein: Die damalige Gesellschaft der 1950er und 1960er Jahre war eine deutliche Verbesserung gegenüber ihren bisherigen Erfahrungen, auch wenn einige Linksliberale die konservative Nation reformieren wollten.⁷⁰ Damit ist der binnengenerationelle Konflikt der 45er angesprochen und die Frage nach der Differenzierung des 45er-Generationenzusammenhangs. In der Begrifflichkeit Karl Mannheims: Welche unterschiedlichen Generationseinheiten gab es?

64 Mitscherlich und Mitscherlich 1980, S. 19.

65 Moses 2000, S. 239.

66 Bude 2015, S. 58–64.

67 Bude 2015, S. 64.

68 Vgl. Moses 2000; vgl. Moses 2007.

69 Moses 2007, S. 65–66.

70 Moses 2000, S. 246; Wehler 2008, S. 188.

Folgt man Dirk Moses' Analyse, unterschieden sich die 45er in die Generationseinheiten des „integrative republicanism“ und des „redemptive republicanism“, wobei für erste Kategorie Wilhelm Hennis, für die zweite Jürgen Habermas als Beispiel dienen.⁷¹ Für seine Unterscheidung ausschlaggebend ist die Erinnerungskultur, deren Ausgestaltung zur Spaltung der 45er führte. Moses schreibt:

„Whereas redemptive republicanism sought rupture and regeneration, integrative republicanism based the new state on positive cultural and intellectual continuities, whether that of the German cultural nation or liberalism. These forty-fivers [integrative republicans; C. P.], while recognizing the criminality of the regime, [...] did not think that German history had come to an end and needed fundamental reconstruction.“⁷²

Für Nikolai Wehrs ist der binnengenerationelle Konflikt anders begründet und seine Analyse zum Bund Freiheit der Wissenschaft und dessen professoralen Mitgliedern liegen andere Prämissen zugrunde. Bei Wehrs bekommt das Erlebnis der Studierendenproteste durch Mitglieder des 68er-Generationszusammenhangs eine zentrale Rolle zugesprochen. Doch letztlich sind sowohl bei Moses als auch bei Wehrs Gemeinsamkeiten zu finden: Die grundlegenden Unterschiede, die die Generationseinheiten konstituieren und die Moses bereits in der akademischen Sozialisation in den 1950er Jahren ausmacht, spielten natürlich eine Rolle bei der Verfestigung der polaren Situation in den 1960er Jahren. Letztlich ging es bei der Herausbildung der Generationseinheiten um die Frage: Braucht es einen radikalen Neuanfang für die Bundesrepublik, oder kann bei der Gestaltung des neuen Staates auf bewährte, aber mit Blick auf den Nationalsozialismus unschuldige Traditionen zurückgegriffen werden? Dass diese Frage sich auch auf Fragen der Berufsbildung beziehen lässt, wird sich noch zeigen.

Aus den Ausführungen zum Generationsbegriff und dessen Konkretisierung im Begriff der politischen Generationen folgt nicht, dass die unter diesem Begriff gefassten Individuen mit allen behandelten Merkmalen übereinstimmen müssen. Ferner wäre es eine Fehlinterpretation zu glauben, es ginge um die Festlegung von Meinungen, Werten und Überzeugungen, die Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt gehabt haben. Wie sich noch zeigen wird, wird die Wandlungsfähigkeit gerade in der Anwendung dieser Begriffe berücksichtigt und hervorgehoben. Der hier verwendete Generationenbegriff determiniert daher nicht die analysierten Personen, sondern versucht, ihre Wandlung im Laufe der Zeit begrifflich fassbar zu machen.

3.2 Die Notgemeinschaft für eine Freie Universität und der Bund Freiheit der Wissenschaft

Waren die 1950er Jahre noch ein Jahrzehnt, in der das Bildungssystem im Bewusstsein der westdeutschen Gesellschaft randständig war, begann in den 1960er Jahren, ausgelöst

71 Vgl. Moses 2007.

72 Moses 2007, S. 71.

durch den Sputnik-Schock, eine Debatte um die Bedeutung von Bildung für eine Volkswirtschaft und für eine gerechte Gesellschaft.⁷³

Die Studierendenproteste waren kein westdeutsches Phänomen. Ihr Ursprung ist in den USA auszumachen, wo es besonders um die rassistischen Strukturen der US-Gesellschaft und den Vietnamkrieg ging. Natürlich wurden diese Elemente auch nach Europa und in die BRD exportiert, doch gerade in der BRD ging es stark um die NS-Vergangenheit und deren Kontinuitäten.⁷⁴ Man darf allerdings nicht den Fehler begehen, die 68er Bewegung mit Hochschulreform oder Studierendenprotesten gleichzusetzen. Tatsächlich waren die Universitäten nur *ein* Ort des Protestes, und die Forderung nach einer Demokratisierung der Hochschulen nur *ein* Teil einer komplexen Bewegung.⁷⁵

Dennoch waren es diese 68er, d. h. die Studierenden, die an den Universitäten protestierten, denen von den Zeitgenoss:innen und späteren Historiker:innen die größte Aufmerksamkeit zuteilwurde.⁷⁶ Die Freie Universität Berlin wurde zu einem Siedepunkt der Proteste, die ab Mai 1965 begannen und sich vor dem Hintergrund der ab 1966 regierenden großen Koalition unter Kurt Georg Kiesinger – einem ehemaligen NSDAP-Mitglied – zunehmend als außerparlamentarische Opposition verstand, die gegen die Kontinuitäten der NS-Zeit in der BRD kämpfen wollte.⁷⁷

Die nach dem Zweiten Weltkrieg wiedereröffneten westdeutschen Universitäten waren auch dadurch gekennzeichnet, dass Professoren auf die Lehrstühle berufen wurden, die noch wenige Jahre zuvor im Dienst des Nationalsozialismus standen. Doch nicht nur diese personelle Kontinuität motivierte die Studierenden zum Protest, sondern auch die als verkrustet, unzeitgemäß, autoritär und undemokratisch wahrgenommenen Strukturen der alten Ordinarienuniversität.

„Demokratisierung“ war das politische Stichwort dieser Jahre und an den Universitäten sollte dies durch eine Mitbestimmung der anderen Statusgruppen – Studierende, Assistent:innen, Verwaltung – verwirklicht werden. Das 1969 in Berlin verabschiedete Hochschulgesetz sollte dieses Ziel umsetzen und führte die Viertelparität in allen Gremien ein, was dazu führte, dass bei Einstellungen von Tutor:innen, Assistent:innen und Professor:innen die anderen Statusgruppen ein echtes Mitspracherecht erhielten.

Dieses Hochschulgesetz sollte an allen Berliner Hochschulen wieder den ordentlichen Lehrbetrieb ermöglichen und eine gewisse Ruhe zurück an die Campi bringen. Dennoch setzten sich die Proteste der radikalen Studierenden fort. In diese Gemengelage hinein gründeten Professoren an der Freien Universität Berlin eine Gruppierung, die sich gegen die Reformpolitik wendete und sich entschieden gegen die radikalen Studierenden positionierte.

73 Echternkamp 2013, S. 212.

74 Angster 2012, S. 59–62.

75 Für eine kritische Einschätzung des Einflusses der 68er-Bewegung auf die Hochschulreform vgl. Rohstock 2011.

76 Angster 2012, S. 62.

77 Angster 2012, S. 62–63.

Aktionsformen der NofU und des BFW

Die Studierendenproteste bzw. die 68er-Bewegung waren kein West-Berliner Phänomen. Auch an anderen Hochschulen in den urbanen Zentren Westdeutschlands gab es Aktivitäten, bspw. in Freiburg, Frankfurt oder Hamburg. Die Freie Universität Berlin gilt allerdings gemeinhin als eine Hochburg der Proteste. Es ist daher kein Wunder, dass sich an dieser Hochschule zuerst die Notgemeinschaft für eine Freie Universität (NofU) gegründet hat, die dann als Berliner Sektion in den Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) eingegangen ist.⁷⁸

Auf der Gründungsversammlung im Dezember 1969 soll Horst Sanmann gesagt haben: „Wir wollen uns wenigstens nicht von unseren Kindern in zehn Jahren vorwerfen lassen, dass wir nichts getan hätten.“⁷⁹ Otto von Simson, ebenfalls NofU Mitglied, soll die Situation an der Freien Universität Berlin mit der Machtergreifung Hitlers verglichen haben.⁸⁰ Kommentare wie diese könnten dazu verleitet haben, dass die Mitglieder der NofU und des BFW aus zeithistorischer Sicht als „wehleidig argumentierende Professoren“⁸¹ eingeschätzt wurden, die aus Verbitterung über den Verlust ihrer Privilegien durch die Hochschulreformen jede Rationalität verloren haben.

Allerdings: Viele der „pragmatischen Liberalen“, wie die BFW-Professoren auch bezeichnet werden,⁸² zeigten zu Beginn der Studierendenproteste zumindest partiell durchaus Sympathien für die Protestbewegung.⁸³ Auch sie haben eine Reform der Hochschulen befürwortet, doch lagen ihre Vorstellungen davon konträr zu den tatsächlich durchgeführten Reformen.⁸⁴ Komplex wird die Gemengelage, wenn man bedenkt, dass sich mit Ernst Fraenkel und Richard Löwenthal jüdische, vom Nationalsozialismus verfolgte Remigranten als Gründungsmitglieder beteiligten.⁸⁵ Denn selbst diese Professoren sahen sich dem Vorwurf ausgesetzt, Faschismus in die Universität und Gesellschaft zu tragen. Als über ein Seminar des Politikwissenschaftlers Fraenkel eine kritische, aber anonym verfasste Rezension in einer FU-Hochschulzeitung erschien, eskalierte der Streit zwischen linken Studierenden und Fraenkel derart, dass Simone Ladwig-Winters in ihrer Fraenkel-Biografie davon ausgeht, dieser Streit habe zu einer schweren Gürtelrose bei Fraenkel geführt.⁸⁶

Die Radikalität der aktiven Studierenden mussten viele Professoren, die sich in der NofU und im BFW engagierten, am eigenen Leib erfahren. Es wurden Lehrveranstaltungen gestört oder boykottiert, Sitzblockaden vor den Hörsälen oder den Büros der Professoren organisiert oder anklagende Parolen an die Wände der Institutsgebäude gesprüht.

78 Ich gehe im Folgenden nicht weiter auf die Gründungsgeschichte der NofU und BFW ein, vgl. hierzu Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

79 Wehrs 2014, S. 153.

80 Wehrs 2014, S. 152.

81 Schildt 2004, S. 455.

82 Hacke 2006, S. 95.

83 Hacke 2006, S. 94–95.

84 Schlicht 1980, S. 99.

85 Wehrs 2022, S. 625.

86 Ladwig-Winters 2009, S. 321.

Neben diesen Aktionsformen gab es auch körperliche Attacken. Als Alexander Schwan am Otto-Suhr-Institut einen Vortrag hielt, wurde dieser durch protestierende Studierende gestört und Schwan zu einer Stellungnahme aufgefordert. Ihm wurde dabei sogar angedroht, ihn aus dem Fenster (im Erdgeschoss) zu werfen. Auch die Verwüstung seines Büros wurde in Aussicht gestellt.⁸⁷

Ein prominentes, weil medienwirksam verbreitetes Beispiel ist die Farbeimerattacke auf Folkmar Koenigs, der an der Technischen Universität Berlin lehrte. Nachdem dieser ein NofU-kritisches Plakat in der Mensa der Technischen Universität zerschnitt, wurde ihm ein Eimer mit gelber Farbe über den Kopf geschüttet. Koenigs stand noch mit Farbe beschmiert wenig später am Kurfürstendamm, verteilte NofU Flugblätter und hing sich ein Plakat mit der Aufschrift „TU Professor den Kommunisten missliebige“ um den Hals.⁸⁸

Bald schon erschienen Bücher, die im Titel die plakative Frage stellten, ob es sich bei den Studierendenprotesten nicht um eine „Vorhut eines linken Faschismus“ handle.⁸⁹ Im vollen Bewusstsein der Assoziation mit den Verbrechen Maos bezeichneten liberal-konservative Intellektuelle die 68er-Bewegung auch als „Kulturrevolution“.⁹⁰

Der Hauptfeind des BFW waren eindeutig linke Kräfte an den Universitäten und die NofU zeigte in der Auseinandersetzung mit den linken Studierenden durchaus einen Hang zum Pathos. So trug die Schriftenreihe der NofU den Titel „Freie Universität unter Hammer und Sichel“.⁹¹ Penibel dokumentierte die NofU jede Aktion linker Studierender. Doch nicht nur die öffentlich sichtbaren Aktionen wurden dokumentiert, sondern auch das, was sich in den Vorlesungen, Seminaren und Übungen abspielte. In einem Bericht, der in der besagten Schriftenreihe abgedruckt wurde, beschreibt eine nicht näher genannte US-amerikanische Person ein Kafka-Seminar. Dort wird der Dozent dieses Seminars in der Einleitung mit „Linksextremist Dr. Gerhard Bauer“ vorgestellt.⁹²

Als ein „Kampfausschuss“ im Studentenwohnheim Siegmundshof angekündigt wurde, reagierte die NofU mit einer kommentierenden Veröffentlichung des Flugblatts. Das Ziel der Organisator:innen, die „bevorzugte Bereitstellung von Wohnraum im Heim für ‚besonders unterdrückte Ausländer‘ und ‚besonders unterdrückte ausländische Arbeiter‘“, interpretierte die NofU folgendermaßen: „Das Heim soll also nicht mehr länger ein Studentenwohnheim bleiben. Es soll eine Herberge für radikale Kämpfer aus dem In- und Ausland werden“.⁹³

Die NofU suchte mit ihren Aktionen und Veröffentlichung immer wieder auch die außeruniversitäre Öffentlichkeit. Um für öffentliche Zustimmung zu werben, appellierte die NofU in einer Zeitungsanzeige an Eltern: „Ist Ihnen der Lehrer Ihres Kindes gleichgültig? Damit wollte die NofU auf den angeblichen Leistungsverfall an Berliner Uni-

87 Ladwig-Winters 2009, S. 331.

88 Wehrs 2014, S. 327–328.

89 Vgl. Schoeps und Dannemann 1968. Prominent ist auch die Jürgen Habermas zugeschriebene Faschismusthese, nach der die Studierendenproteste auch als linker Faschismus bezeichnet wurden. Allerdings hat Habermas diesen Begriff schnell wieder revidiert, auch, um den SDS nicht mit den nationalsozialistischen Studierenden der 1930er Jahre zu vergleichen, Bauß 1977, S. 64.

90 Hacke 2006, S. 95.

91 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1972.

92 Kafka-Seminar: Bericht eines US-Amerikaners.

93 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 18.10.1972.

versitäten hinweisen. Ihr Urteil in dieser Anzeige: „Politischer Radikalismus verdrängt Sachkenntnis“.⁹⁴

Öffentlichkeitswirksam sollten auch die Abgänge der NofU-Professoren aus Berlin inszeniert werden. Thomas Nipperdey begründete in einem öffentlichen Abschiedsbrief an den Berliner Senator für Wissenschaft und Kunst, Werner Stein, seinen Weggang: „Das Bündnis der Radikalen mit den Faulen und den weniger Begabten trägt seine Früchte“.⁹⁵

Die NofU durchsuchte ebenfalls die Vorlesungsverzeichnisse der FU nach marxistisch klingenden Lehrveranstaltungen und skandalisierte diese regelmäßig öffentlich. Dies führte in einer Episode dazu, dass drei Proseminare in der Germanistik vom Wissenschaftssenator verboten wurden, was einen klaren Eingriff in die Freiheit der Lehre bedeutete.⁹⁶

Am bedeutsamsten waren die von 1974 bis 1980 veröffentlichten sogenannten „ADS/SEW Listen“, die auch als „schwarze Listen“ bekannt sind. Es handelt sich dabei um Listen mit Namen von Studierenden, die bei Berliner Hochschulwahlen auf ADS-Listen kandidierten oder in der SEW⁹⁷ aktiv waren. Diese Listen umfassten am Ende 1664 Namen. Der NofU war es stets wichtig zu betonen, dass es sich bei den Wahllisten um öffentlich einsehbare Dokumente handelte, die von der NofU nur zusammengefasst wurden. Doch natürlich war ihnen bewusst, dass diese Listen von Personalabteilungen in ganz West-Deutschland genutzt werden würden. Die schwarzen Listen waren innerhalb und außerhalb des BFW dennoch höchst umstritten und brachten der NofU den Vorwurf ein, „McCarthyismus“ zu betreiben.⁹⁸

Ursprünglich angetreten, den durchaus empirisch nachweisbaren, aber wohl kaum qualitativ erfassbaren Einfluss linker und linksextremer Gruppen an den Hochschulen zurückzudrängen, entwickelte sich der BFW in den 1970er Jahren zu einer „Lobbyorganisation für konservative Positionen in der Bildungspolitik“.⁹⁹ So gesehen handelte es sich beim BFW um einen „Interessenverband, der auf die Bildungspolitik von Bund und Ländern einwirken wollte“.¹⁰⁰

Die NofU kommentierte auch die geplante Reform der Lehrerbildung an der FU. „Nach diesem Modell soll das pädagogische Studium künftige Lehrer in die Lage versetzen, ihren Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten nur in Verbindung mit reflexiven (??) Verhalten zu vermitteln und damit die Fähigkeit zur Emanzipation zu fördern“. Diesen Text aus der Reformskizze kommentierte der NofU-Vorstand nicht nur mit den beiden Fragezeichen im Abdruck, sondern auch schriftlich: „Die Ausbildung soll künftige Lehrer in die Lage versetzen, ihre Schüler zu befähigen, unsere Gesellschaft als eine privatkapitalistische Klassengesellschaft zu ‚entlarven‘ und als solche zu bekämpfen“.¹⁰¹

94 Zeitungsanzeige NofU an Eltern.

95 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1972.

96 Wehrs 2014, S. 289–290.

97 Die SEW, Sozialistische Einheitspartei Westberlins, gilt als SED-Ableger in West-Berlin, vgl. Jacob 2011.

98 Wehrs 2022, S. 636–638.

99 Wehrs 2010, S. 94.

100 Koischwitz 2017, S. 200.

101 NofU über Lehrerbildungsreform.

Die Ideologie des BFW

Die NofU und BFW-Professoren abwertend als „alte weiße Männer“ zu bezeichnen, die sich verbittert über den Verlust ihrer Privilegien als Antikommunisten radikalisierten, ist genauso wenig zutreffend wie die Verklärung dieser Menschen und ihrer Handlungen. So gesehen erscheinen sie als Opfer der Umstände. Um differenzierte Erkenntnisse zu bekommen und auch, weil es wissenschaftlich redlich ist, muss man wohl einsehen, dass diese Menschen in der tiefen Überzeugung lebten, dass Richtige zu tun. Sie glaubten, dass alles getan werden müsse, um die Demokratie – natürlich in ihrem Verständnis – zu schützen. Es muss daher darum gehen, tiefer in die Gedankenwelt dieser Intellektuellen vorzudringen, d. h. Werte, Überzeugungen, Ideale etc. zu identifizieren.

Im Folgenden soll es darum gehen, eine gemeinsame Ideologie, d. h. gemeinsame politische Grundüberzeugungen, der BFW-Professoren zu identifizieren. Für den BFW stellt Nikolai Wehrs einerseits fest, dass sich Einzelne durchaus in extreme Positionen zurückgezogen haben, wie etwa Ernst Nolte,¹⁰² andererseits aber auch, dass kollektive Selbstzuschreibungen, z. B. durch Hermann Lübke, existieren, die den Begriff Liberalkonservatismus nutzen.¹⁰³

Der Begriff Liberalkonservatismus erscheint zunächst als ein Oxymoron. Versteht man unter *liberal* Offenheit und Progressivität, drückt *konservativ* eher Bewahren und Traditionserhaltung aus. Warum haben sich dann Intellektuelle wie die Mitglieder des BFW teilweise selbst mit diesem Begriff beschrieben, der ja scheinbar kein sinnvoller Begriff ist? Es ist zunächst eine Skizzierung dieses Begriffs notwendig.

Ein Merkmal des Liberalkonservatismus ist das Bekenntnis zum Realismus als Perspektive auf soziale Verhältnisse, in Abgrenzung zum soziologischen Nominalismus.¹⁰⁴ Diese „antinominalistische Grundhaltung“ macht es dem Liberalkonservatismus möglich, die Funktion der Berufsverbände positiv zu bestimmen. Demnach befriedigen die Berufsverbände ein Bedürfnis nach Gemeinschaft und dienen als „Schutz gegenüber den Machtansprüchen des Staates“.¹⁰⁵

Ein weiteres Merkmal ist die Betonung des Geschichtlichen und die Kraft der Tradition, wobei im Unterschied zu anderen konservativen Ideologien nicht alle Traditionen als legitim angesehen werden. Nur diejenigen, die Gerechtigkeit und Freiheit in der Geschichte versprochen, werden als nützliche Traditionen akzeptiert.¹⁰⁶ Dagegen ist natürlich sofort einzuwenden, dass die Frage nach Gerechtigkeit immer auch standpunktgebunden ist. Im Laufe dieses Kapitels wird sich noch zeigen, dass Zabeck ein anderes Gerechtigkeitsverständnis hatte als z. B. Herwig Blankertz, der seines ebenfalls explizit darlegte.

Im Zusammenhang mit dem BFW und dem bildungspolitischen Diskurs der 1970er Jahre ist außerdem kurz auf die Politikkonzeption des Liberalkonservatismus einzugehen. Im Liberalkonservatismus ist eine tiefe Skepsis „gegenüber der direkten Demokra-

102 Wehrs 2014, S. 475.

103 Wehrs 2010, S. 110; Wehrs 2014, S. 476.

104 Müller 1982, S. 357.

105 Müller 1982, S. 361.

106 Müller 1982, S. 361–362.

tie“ zu beobachten. In Auseinandersetzung mit der politischen Philosophie Rousseaus entwickelte sich eine politische Theorie des Liberalkonservatismus, die eine selbstbewusste Staatsautorität propagiert, die als Abwehr gegenüber anarchistisch verstandener Radikaldemokratie einerseits und autoritärer Exekutive andererseits eine konsequente Gewaltenteilung einfordert.¹⁰⁷

Jens Hacke hat in seiner Studie zur „Philosophie der Bürgerlichkeit“ herausgearbeitet, wie die Identität der alten Bundesrepublik durch den Liberalkonservatismus insbesondere der sogenannten „Ritter-Schule“ (benannt nach dem Philosophen Joachim Ritter) begründet wurde. Als „Glaubenssätze“ dieser Richtung, die sich insbesondere in den 1970er Jahren auch in der Bildungspolitik zeigten, nennt Hacke

„Verantwortung gegen Gesinnung, institutionalisierte Dezsision gegen herrschaftsfreien Diskurs, Tradition und Sittlichkeit versus idealisierte Vernunft und Moralität. Die Beweislast trägt der Reformier, der beschleunigte Fortschritt verlangt kulturell nach Kompensation, Ideologien aller Art ist mit Skepsis zu begehnen [...]“¹⁰⁸

Folgt man der Interpretation Hackes, so bekommt man auch ein differenziertes Verständnis für die Haltung der liberalkonservativen Intellektuellen. Während zunächst, vor allem aus heutiger Perspektive, die Proteste der Intellektuellen gegen die Reformen mit Unverständnis begegnen könnte, zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass es den liberalkonservativen Intellektuellen darum ging, die noch als neu und brüchig empfundenen, gerade erst im Wachsen sich befindenden Institutionen zu schützen. Diese Institutionenordnung der Bundesrepublik galt vielen als „Liberalitätsgarantie“. „Die Stabilität der staatlichen Institutionen sollte die Bürger in die Realitäten der parlamentarischen Demokratie eingewöhnen“.¹⁰⁹

So gesehen ist eine scharfe Unterscheidung zu machen zwischen Liberalkonservatismus und einer Form des Konservatismus, der zuvor in Deutschland zum Wegbereiter des Nationalsozialismus wurde.¹¹⁰ Die Liberalkonservativen der hier relevanten Zeitspanne waren, wie auch schon in der Auseinandersetzung mit dem 45er-Generationszusammenhang angedeutet, westlich geprägte Intellektuelle. Ihr Konservatismus war „fest auf liberale Prinzipien eingeschworen“, d. h. sie wendeten sich gegen jede Form von Totalitarismus.¹¹¹ Till Kinzel deutet das Buch der BFW-Mitgründerin Edith Eucken-Erdsiek mit dem Titel „Gesellschaftsordnung und die radikale Linke“ als ein Beispiel für diese Haltung.¹¹²

Einen „normativen Kern“ dieser Philosophie auszumachen, ist nach Hacke allerdings nicht möglich. Denn die Liberalkonservativen predigen einerseits die „Pfleger von Sitten und Traditionen“, deren Funktionsbeschreibung sie oft in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung stellen, gleichzeitig haftet ihren Begriffen eine gewissen Flexibilität an.

107 Müller 1982, S. 373–375.

108 Hacke 2006, S. 14–15.

109 Hacke 2006, S. 291.

110 Vgl. hierzu Weiß 2020, 2012.

111 Herf 1992, S. 19.

112 Kinzel 2003, S. 113.

Die Liberalkonservativen rücken den Pluralitätsbegriff in den Vordergrund, der im Zusammenspiel aus „Traditionsbezug und Offenheit“ diese Ideologie „modernitätsermöglichend“ wirken lassen solle.¹¹³

Zabeck in der NofU und im BFW

Die NofU dokumentierte penibel jeden Angriff auf Professoren sowie Störaktionen von Studierenden. Auch wenn sich in den offiziellen Publikationen der NofU keine direkten Hinweise auf Aktionen finden lassen, die Zabeck betrafen, kann man wohl den Aussagen, die sowohl von ihm selbst als auch über ihn existieren, Glauben schenken. Im Nachruf auf Zabeck heißt es, er sei „nicht zuletzt nach studentischen Attacken auf seine und die körperliche Unversehrtheit seiner Familie“ in die NofU und den BFW eingetreten.¹¹⁴

In verschiedenen Briefen an Ludwig Kiehn berichtet Zabeck über weitere Aktionen: So sollen Studierende vergeblich versucht haben, seine Wahl zum stellvertretenden Vorsitzenden des Fachbereichsrats zu verhindern.¹¹⁵ An anderer Stelle beschreibt Zabeck die Verhältnisse an der Freien Universität als „bedrückend“; an einer ungestörten Durchführung der Lehre sei nicht zu denken, es sei denn, man vermittele „revolutionäre Strategien“. Über seine Studierenden urteilt er, diese verfügten über ein „gering ausgebildetes geistiges Differenzierungsvermögen“. Weiter schreibt er, dass ihm das „sterile neomarxistische Gequatsche gewaltig zum Halse“ heraushänge.¹¹⁶ Kurz nach seinem Wechsel an die Universität Mannheim schreibt Zabeck an Kiehn, dass er durch die Berliner Erfahrung in eine „tiefe Krise“ geraten ist, die es ihm zwei Jahre lang unmöglich gemacht hat, zu publizieren.¹¹⁷

Die anderen Protagonisten der NofU und des BFW beriefen sich in ihrer Ablehnung der Hochschulreformen, die zu einer Demokratisierung führen sollten, auch auf demokratiethoretische Argumente. Ernst Nolte soll gesagt haben:

„Es wäre lächerlich, von einer Studentensouveränität in Analogie zur Volkssouveränität zu sprechen [...]. Im Verhältnis von Professoren und Studenten liegt keine Entsprechung zu der Beziehung von Regierung und Volk, es handelt sich vielmehr um das Verhältnis einer führenden Gruppe zu ihren Kandidaten.“¹¹⁸

Ähnlich demokratiethoretisch argumentierte auch Zabeck. So verglich er in einem Brief an Kiehn die Demokratisierung der Hochschulen mit dem preußischen Wahlrecht und meint, dass es unmöglich ist, „ein für den Staat brauchbares System von Fiktionen auf ‚sekundäre Systeme‘ zu übertragen“.¹¹⁹ Zabeck ergänzt, dass dieses „System von Fiktionen“ sein Verständnis einer demokratischen Staatsverfassung sei.

113 Hacke 2006, S. 295.

114 Beck et al. 2014, S. 436.

115 Vgl. Zabeck an Kiehn, 01.10.1970.

116 Zabeck an Kiehn, 19.04.1970.

117 Zabeck an Kiehn, 30.09.1972.

118 Wehrs 2014, S. 113.

119 Zabeck an Kiehn, 01.10.1970.

Zabeck trat der NofU bald nach ihrer Gründung bei. Die Gründe für seinen Beitritt legt Zabeck ausführlich in einem Brief an Ludwig Kiehn dar. Auf dem Brief findet sich der Vermerk „sehr vertraulich!“, mit der Unterschrift von Kiehn versehen. Der Brief ist auf den 01.10.1970 datiert und wurde anlässlich des Geburtstags von Kiehn verfasst. Dort heißt es:

„Der im letzten Jahr eingetretene Wandel in der Lage an den Berliner Hochschulen rührt her vom völligen Absterben der alten ‚antiautoritären‘ Studentenbewegung, in deren Kielwasser ich – daß muss ich zugeben – einige Zeit mitgeschwommen bin. Auch die ‚Theorie‘ dieser Bewegung, die Frankf. Schule, ist politisch tot. An die Stelle sind geschlossene disziplinierte Kader getreten, die ganz offen zu ihren Verbindungen mit SEW und KPD-Aufbauorganisationen stehen und theoretisch auf einen orthodoxen Marxismus festgelegt sind. [...] Es stellt sich jetzt hier für mich das Problem, was zu tun ist. Ich kann mich einfach nicht meinen Kollegen anschließen, die sich selbst gern als linksliberal bezeichnen, Rote Zellen tolerieren, von Pluralität reden und in einer an Dummheit grenzenden Arglosigkeit die Feinde der Pluralität und Liberalität auf Wunsch der Studenten in Assistenten- und Tutorenstellen holen. Um im Sinne von Freiheit und Vernunft wirksam werden zu können, habe ich mich der ‚Notgemeinschaft für eine Freie Universität‘ angeschlossen und mich dort engagiert und exponiert.“¹²⁰

Dieses Engagement zeigte sich u. a. darin, dass Zabeck ab dem 17.02.1971 Mitglied des ersten und zweiten Vorstands der NofU war. Aufgrund des Wechsels an die Universität Mannheim schied er zum 31.12.1972 aus diesem Vorstand aus.¹²¹

Zabecks Engagement in der NofU zeigt sich auch in seiner aktiven Teilnahme am universitätsinternen Diskurs. In einer im RIAS übertragenen Debatte diskutierte Zabeck mit Bernd Rütters, ebenfalls NofU-Mitglied, dem FU Präsidenten Rolf Kreibich sowie mit den reformunterstützenden und in der „Aktionsgruppe Hochschullehrer“ organisierten Hans-Hermann Hartwich und Klaus Ulrich. Hier wirft Kreibich der NofU „destruktive Politik“ vor, woraufhin Zabeck antwortet, dass dieser Vorwurf nicht neu sei und dass Kreibich diesen „in einem Brief an den Vorsitzenden des Fachbereichs erhoben“ habe und dabei auch auf die Beiträge von Zabeck in den Fachbereichssitzungen eingegangen sei.¹²² Die konkreten Inhalte sind nicht mehr zu rekonstruieren.¹²³ Vermutlich ging es um die Forderung Kreibichs, „auf Antrag von Mitgliedern des Fachbereichsrats auch Gutachter und Sachverständige aus der Öffentlichkeit zuzulassen“, was Zabeck wahrscheinlich ablehnte. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erwähnt Zabeck noch, dass er sehr wohl konstruktiv an dem Prozess mitwirken würde.¹²⁴

120 Zabeck an Kiehn, 01.10.1970, unterstrichen im Original, sehr wahrscheinlich von Kiehn.

121 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1986, S. 69.

122 Colloquium – Eine deutsche Studentenzeitschrift, Jg. 1970, H. 12. Meine Nachfragen beim RIAS-Archiv ergab, dass von der Sendung kein Mitschnitt mehr existiert. Für die „Aktionsgruppe Hochschullehrer“ vgl. Wehrs 2014, S. 310–313.

123 Im Universitätsarchiv der FU Berlin fanden sich keine Hinweise. Der Vorsitzende des Fachbereichs war Carl-Ludwig Furck, der lange Zeit an der Universität Hamburg gearbeitet hat. Im Archiv der Staats- und Universitätsbibliothek Hansestadt Hamburg (SUBHH) finden sich ebenfalls keine relevanten Dokumente. Auf meine Nachfrage bei Rolf Kreibich erhielt ich keine Antwort.

124 Vgl. Colloquium – Eine deutsche Studentenzeitschrift, Jg. 1970, H. 12.

Als Zabeck den Ruf an die Universität Mannheim erhielt, lehnte er Bleibeverhandlungen ab. Wie viele Mitglieder der NofU schrieb auch er einen öffentlichen Brief an den Wissenschaftssenator. Hier betont er, dass er immer „loyal“ versucht hat, „in dem durch das Universitätsgesetz gezogenen Rahmen an sachgerechten Reformen mitzuarbeiten“. Besonders interessant ist aber die folgende Aussage:

„Ich verlasse Berlin, weil ich an der Freien Universität keine Möglichkeit mehr sehe, in Verantwortung vor unserem Staat und einzelnen Studenten eine sinnvolle Arbeit zu leisten. [...] Ich brauche deshalb hier nicht noch einmal auf jene Störungen, Boykottmaßnahmen und Diffamierungskampagnen einzugehen, die ich wegen meiner Funktion im Fachbereichsrat und wegen meines Eintretens für eine ideologiefreie Wissenschaft habe erdulden müssen. Die Angriffe linksradikaler Studentengruppen sind auch nicht der Grund für meinen Weggang; ich hätte sie – wie bisher – überstanden und wäre notfalls wieder mit den wenigen lernwilligen Studenten in den Untergrund ausgewichen. Wie ich eingangs andeutete, verlasse ich die Freie Universität, weil ich nicht mehr die Verantwortung für eine Handelslehrausbildung tragen kann, die in ihrem erziehungswissenschaftlichen Bereich immer mehr unter linksradikalem Vorzeichen politisiert wird.“¹²⁵

In diesem Brief verweist Zabeck auch auf einen Aufsatz, in dem er versucht hat deutlich zu machen, welche Gefahren aus den Hochschulreformen entstehen könnten. Dieser Aufsatz, mit dem Titel „Über die Gefahr einer ‚Politisierung‘ der Handelslehrerbildung“ wurde 1972 in der „Deutschen Berufs- und Fachschule veröffentlicht“.

Schon der erste Absatz dieses Aufsatzes macht deutlich, welche Position Zabeck in dieser Sache hat. Er schreibt, dass „die deutsche Universität sich gegenwärtig in einer schweren Krise“ befindet, weil „Leistungsstrukturen [...] zerstört“ würden, der Nachweis von wissenschaftlicher Qualifikation nicht mehr erbracht werden müsse und nicht mehr die „Idee der Wahrheit“ gelte, sondern vielmehr die gesellschaftspolitischen Ziele.¹²⁶ Schule stehe, so Zabeck, immer im Spannungsfeld zwischen systembedingten Anforderungen und der Förderung der Entfaltung des Individuums. Ein Lehrer dürfe sich zwar in diesem Spannungsfeld bewegen, er solle sogar auf die Grenzen hinweisen, die ein bestimmtes System mit sich bringe, aber er müsse sich loyal gegenüber einer Wirtschaftsordnung zeigen, die „die demokratisch legitimierten Gremien unseres Staatswesens“ bestimmten. „Politische Praxis darf in der Schule keinen Platz haben“, schreibt Zabeck.¹²⁷

Bezogen auf das Universitätsgesetz und seine Erfahrungen an der Freien Universität schreibt Zabeck Folgendes: Es gebe eine „Egalisierung von Qualifizierten und Unqualifizierten in den Entscheidungsgremien“. Damit bezieht er sich auf Berufungsverfahren an der Freien Universität. Es ginge nicht mehr um die „Gewinnung eines qualifizierten Wissenschaftlers“, sondern darum, „Freiraum für die Durchsetzung eigener Interessen“ zu schaffen.¹²⁸ Damit suggeriert Zabeck, dass es vorher möglich war, unter , aus seiner

125 Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

126 Zabeck 1972d, S. 367.

127 Zabeck 1972d, S. 370–371.

128 Zabeck 1972d, S. 373.

Sicht, wahren, echten wissenschaftlichen Kriterien Professuren zu besetzen, die nun untergraben werden.

Auch nach seinem Weggang aus Berlin blieb er der NofU bzw. dem BFW treu. Ab dem 10.02.1976 war er Mitglied des Beirats der NofU.¹²⁹ Wie lange Zabeck Mitglied im BFW bzw. der NofU war, ist nicht zu rekonstruieren, da die Mitgliederkartei nicht zu Verfügung steht.¹³⁰ 1986 führt die NofU aber noch Zabeck als Mitglied des Beirats. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Zabeck zu dieser Zeit noch aktives Mitglied war. An Aktivitäten im BFW lässt sich nachweisen, dass Zabeck 1976 an einer Bundesausschusssitzung teilgenommen hat, wobei im Protokoll kein Wortbeitrag von ihm vermerkt ist.¹³¹

Darüber hinaus fungierte er nach seinem Wechsel an die Universität Mannheim als örtlicher Vertrauensmann für den BFW. Die Universität Mannheim wurde 1967 aus einer Wirtschaftshochschule heraus gegründet. Nikolai Wehrs stellt fest, dass die „reform-skeptischen Professoren“ hier so unbedrängt waren, dass sie keinen Anlass für Aktivitäten sahen, wie sie Zabeck aus seiner Berliner Zeit kannte.¹³² Ganz im Gegenteil: 1973 wurde hier angeblich Eduard Gaugler genau wegen seiner BFW-Mitgliedschaft zum Rektor der Universität gewählt.¹³³ Wehrs zitiert hierzu eine Episode, um seine Einschätzung, die BFW-Professoren hätten keinen Anlass für Aktivitäten gesehen, zu stützen:

„Als der BFW-Vorstand [...] Jürgen Zabeck bat, die Mannheimer Habilitationsakte eines in Bremen umstrittenen Wissenschaftlers zu besorgen, lehnte dieser ab. Eingedenk seiner NofU-Vergangenheit, merkte er an: Während meiner Berliner Zeit war ich nicht so pingelig. Aber die Verhältnisse in Mannheim sind doch ganz anders. Wo eine Universität noch in Ordnung ist, darf man meines Erachtens von unserer Seite nichts tun, was diese Ordnung in Frage stellt.“¹³⁴

Für den BFW war Zabeck außerdem an der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien beteiligt. Die Hessischen Rahmenrichtlinien waren in den 1970er Jahren unter der Leitung des damaligen Kultusministers Ludwig von Friedeburg der Versuch, den traditionellen Schulfächerkanon zu überwinden und insbesondere die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde in den Lernzielbereich Gesellschaftslehre zu überführen. Diese Bildungsreform löste heftige Kritik aus und scheiterte letztlich.¹³⁵

Thomas Nipperdey publizierte eine kritische Stellungnahme aus der BFW-Position heraus. Im Februar 1973 bat Nipperdey Zabeck um ein Vorgutachten zum Entwurf des Kultusministeriums, und zwar mit Blick auf die didaktischen Konzeptionen insgesamt für das Lernfeld Wirtschaft.¹³⁶ Es zeigt sich hier auch die fachliche Bedeutung Zabecks

129 Notgemeinschaft für eine freie Universität 1986, S. 69.

130 E-Mail Wehrs an Porcher, 22.06.2023.

131 Ergebnisprotokoll der Bundesausschusssitzung vom 01.05.1976 in Köln.

132 Wehrs 2014, S. 240.

133 Wehrs 2014, S. 240.

134 Wehrs 2014, S. 240.

135 Vgl. Zöll 2010; Später 2024, S. 190–211.

136 Nipperdey an Zabeck, 12.02.1973; Nipperdey an Zabeck, 21.02.1973; Zabeck an Nipperdey, 22.02.1973. Der Ausdruck „Lernfelder“ wurde damals tatsächlich verwendet.

innerhalb des BFW, wenn Nipperdey schreibt: „Ich wäre Ihnen ganz außerordentlich dankbar, wenn Sie mir in dieser Sache beistehen würden, zumal wir keinen Experten auf dem Gebiet der Wirtschaft haben“.¹³⁷

Zabeck schickte im März 1973 ein ausführliches, elf Seiten langes Gutachten an Nipperdey. Dieses Gutachten ist deshalb so aussagekräftig, weil es wichtige Rückschlüsse auf Zabecks Gesellschaftsbild zulässt. In seiner Kritik an den didaktischen Konzeptionen der Rahmenrichtlinien schreibt Zabeck zunächst, dass es bei der „materialen Ausgestaltung eines Unterrichtskonzepts“ darum gehe, „Qualifikationsmerkmale festzulegen und Auswahlentscheidungen zu treffen“. Der Didaktiker müsse sich an zwei Zielen orientieren:

„(1) einmal soll er mit seinen Unterrichtsempfehlungen dem Heranwachsenden helfen, sich selbst zu finden. Das kann der Heranwachsende nur innerhalb historischer Gegebenheiten und im Hinblick auf sie. Wegen der prinzipiellen Plastizität des Menschen hat Identität die Integration zur Voraussetzung. (2) Zum anderen soll es der Heranwachsende lernen, über die Gegebenheiten hinauszufragen, die Idee der besseren gesellschaftlichen Möglichkeiten zu fassen. Dabei kann es jedoch nicht allein um die Einübung der Technik eines von Ideen geleiteten politischen Handelns gehen, sondern immer auch um die Vermittlung eines Problembewußtseins, das dadurch gekennzeichnet ist, daß die Interessen des Einzelnen zur Idee des Gemeinwohls in Beziehung gesetzt und an den Grundkategorien unserer freiheitlichen-demokratischen Ordnung gemessen werden.“¹³⁸

Diesen grundsätzlichen Zielen wurden die Rahmenrichtlinien laut Zabeck nicht gerecht. Im weiteren Verlauf der Studie wird sich noch zeigen, dass es sich hierbei um eine gesellschafts- und bildungspolitische Grundposition Zabecks handelt.

Zum Lernfeld Wirtschaft formuliert Zabeck den allgemeinen Verdacht, dass es sich bei der Auflösung der „traditionellen Fächer“ zugunsten von Lernfeldern um einen Versuch handele, durch den „die politischen Zwecken leichter nutzbar gemacht werden können“.¹³⁹ Weiter kritisiert er, dass die Autoren der Rahmenrichtlinien die Erfahrungen mit dem Wirtschaftskundeunterricht, die bereits seit mehreren Jahrzehnten auch in der Sekundarstufe I durch die Handelsschulen gemacht wurden, ignorierten. Allerdings führt Zabeck nicht näher aus, welche Erfahrungen konkret gemeint sind. Des Weiteren wirft er den Autoren vor, die Zielintention des Lernfeldes Wirtschaft sei nicht darauf ausgerichtet, „Wirtschaft als soziales Werk“ zu fassen, welches eine „Integration verlangt, die differenzierte Qualifikationen und einen Leistungswillen zur Voraussetzung hat“.¹⁴⁰

Die soziale Marktwirtschaft wird von Zabeck grundsätzlich positiv gesehen, denn sie würde, „im Interesse des Gemeinwohls“, für „Freiheit und Wohlstand“ sorgen. Durch

137 Nipperdey an Zabeck, 21.02.1973.

138 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 2.

139 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 5.

140 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 5.

eine einseitige marxistische Perspektive der Rahmenrichtlinien auf das Lernfeld Wirtschaft würden Schüler:innen die notwendigen Kenntnisse samt ihrer Beurteilung nicht vermittelt, die die prinzipielle Leistung der kapitalistischen Logik für die Gesellschaft erbringe. Die vielleicht wichtigste Stelle im Gutachten, zumindest mit Blick auf die Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationenzusammenhang, ist die folgende: Zwar erkennt er an, dass die „Chancen der Eigentumsbildung in der Bundesrepublik nach dem zweiten Weltkrieg ungleich verteilt waren“, dennoch dürfe man nicht verkennen, dass es „aus dem Nichts gelungen“ sei, Wohlstand zu schaffen und diesen „relativ breit zu streuen“ – besonders im internationalen Vergleich mit Blick auf andere Wirtschaftssysteme. Die hessischen Rahmenrichtlinien würden sich nicht das Ziel setzen, „die Schüler zur Achtung vor dem Geleisteten zu erziehen“.¹⁴¹

Zum Schluss macht Zabeck seine liberale Überzeugung noch einmal deutlich, wenn er die „Brechung des individuellen Leistungsstrebens“ durch die Rahmenrichtlinien kritisiert, indem das „individuelle Leistungsstreben eine Abwertung“ erfahren würde. Er bemängelt, dass die für den gesellschaftlichen Aufstieg notwendigen „Tugenden“, die mit „persönlicher Initiative, Fleiß, Phantasie und Mut“ zusammenhängen würden, in den Rahmenrichtlinien keine Rolle spielen würden.¹⁴²

Im April übersendete Nipperdey sein fertiges Gesamtgutachten über die Hessischen Rahmenrichtlinien an Zabeck, mit der Bitte, dieses kritisch zu kommentieren.¹⁴³ Zabeck zeigte sich insgesamt zufrieden mit dem Ergebnis, übte jedoch auch teilweise harsche Kritik. So hält er es für „ganz unglücklich“, dass die „extrem linke Pädagogengazette *betrifft:erziehung*“ so oft zitiert wird. Außerdem stört er sich daran, dass „ausgerechnet“ Herwig Blankertz und Hilbert Meyer zitiert werden. Hierzu schreibt er:

„Alles, was die beiden Autoren über das Problem der Deduktion ausführen, ist für denjenigen, der einmal eine Einführung in die Logik gelesen hat, in höchstem Maße banal. Und der Hinweis auf das Blankertz'sche Strukturgitter ist höchst gefährlich, Offenbar ist nicht bekannt, welche Rolle der Neomarxist Blankertz in Nordrhein-Westfalen spielt.“¹⁴⁴

Zabecks Kritik führte übrigens – aus seiner Sicht – nur zu einem Teilerfolg: Nipperdey beließ sowohl die Quellen aus „*betrifft:erziehung*“ als auch die Hilbert Meyer-Quelle¹⁴⁵ im Gutachten.¹⁴⁶ Lediglich die Verweise auf Herwig Blankertz sind nicht mehr zu finden.

In Zusammenhang mit „*betrifft:erziehung*“ steht eine Darstellung über Zabeck, die als Fremdzuschreibung charakterisiert werden kann. In einem kurzen Bericht dieser Zeitschrift über den Austritt Zabecks aus der Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft*

141 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 7–9.

142 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 10–11.

143 Nipperdey an Zabeck, 19.04.1973.

144 Zabeck an Nipperdey, 24.04.1973.

145 Vgl. Meyer 1971.

146 Nipperdey 1974, S. 42–45.

(GEW), den er mit einem öffentlichen Brief begründet haben soll – dieser Brief liegt leider nicht vor – wird Zabeck nur indirekt zitiert: Zabeck behauptete, „die GEW [würde, C. P.] unter der Zielformel ‚Demokratisierung‘ gesellschaftliche Veränderungen anstreben, die praktisch die Umwandlung der FDGO [Freiheitliche Demokratische Grundordnung, C. P.] [...] in eine sozialistische Gesellschaft bedeuteten“. Zabeck wird weiter als „Rechtsaußen unter den FU-Erziehungswissenschaftlern“ bezeichnet.¹⁴⁷

Auch an der Universität Mannheim setzte Zabeck den in Berlin angefangenen Widerstand gegen einen vermeintlich anwachsenden Neomarxismus und die Unterwanderung der Universitäten durch kommunistische Kräfte fort. Bezogen auf einen Gesetzentwurf zu den Instituten der Lehrerbildung schrieb Zabeck 1975 – zu dieser Zeit Dekan der Fakultät für Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft – eine kritische Stellungnahme an den Rektor der Universität, Eduard Gaugler. Zabeck beschreibt den Gesetzentwurf als Schritt in die „einphasige Lehrerbildung“ und schließt mit den Worten: „Es kann nicht abgestritten werden, daß in den letzten Jahren eine starke Ideologisierung der Erziehungswissenschaft unter neomarxistischen Vorzeichen erfolgt ist und daß daraus – gerade in der Lehrerbildung – Gefahren für unseren Staat erwachsen“.¹⁴⁸

3.3 Zabeck als Mitglied des 45er-Generationszusammenhangs

Die Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationszusammenhang basiert im Wesentlichen auf drei Ableitungen. Die erste Ableitung folgt aus Zabecks Geburtsjahr, das, egal, welche Zeitspanne die Autor:innen zur Bestimmung dieses Generationszusammenhangs auch wählen, genau in diese Konstruktion passt. Die zweite Ableitung folgt aus Zabecks Aufstieg in den Elitenkreis der Bundesrepublik in den 1960er Jahren. Die dritte Ableitung folgt aus Zabecks Partizipation an einem Ereignis – die Studierendenproteste und die Auseinandersetzung mit den 68ern – , welches konstitutiv ist für den 45er-Generationszusammenhang. Dies ist ablesbar an seiner Mitgliedschaft im BFW.

Um einen Weg zu finden, der die generationelle Zuordnung weiter erhärten kann, sollen verschiedene Aspekte aus Zabecks Berufsleben mit dem zur Verfügung stehenden Quellenmaterial kritisch diskutiert werden. Dies betrifft Zabecks Partizipation am (berufs-)bildungspolitischen und -theoretischen Diskurs, sowohl mit Blick auf seine frühen Werke, d. h. insbesondere durch seine Kritik am „Establishment“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 1960er Jahren, als auch als gefestigter und anerkannter Erziehungswissenschaftler mit Blick auf die Reformdebatten der 1970er Jahre.

Dies ist umso bedeutsamer, wenn man sich vor Augen führt, dass viele seiner Mitstreiter im BFW in den 1950er und 1960er Jahren noch als „junge Avantgarde“ galten, die eine „sozialwissenschaftliche Modernisierung der westdeutschen Geisteswissenschaften“ vorantreiben wollten, die mit der Erfahrung der 68er-Bewegung eine im Einzelfall unterschiedlich ausgeprägte, liberalkonservative politische Haltung entwickelten.¹⁴⁹ Za-

147 ad personam 1972, S. 80.

148 Stellungnahme Zabeck an Gaugler, 01.09.1975.

149 Wehrs 2014, S. 476.

becks frühe Kritik am Establishment als auch die späteren Texte sind daher vor diesem Hintergrund relevant.

Aus der Diskussion zum Generationenbegriff ging hervor, dass die Generationszusammenhänge sich weiter in Generationseinheiten unterteilen ließen. Dazu wurde, in Anlehnung an Dirk Moses, die Generationseinheiten der „integrative republicans“ und „redemptive republicans“ eingeführt.¹⁵⁰ Eine Gegenüberstellung der Antworten, die diese Generationseinheiten auf die gemeinsam geteilte, lebensprägende Erfahrung gefunden haben, kann dazu beitragen, Zabecks Position besser zu verstehen, weil dabei deutlich wird, worauf Zabeck reagiert hat und mit wem bzw. mit welchen Positionen er sich auseinandergesetzt hat. Exemplarisch kann diese Gegenüberstellung mit Herwig Blankertz durchgeführt werden, denn Blankertz und Zabeck pflegten einen intensiven Briefaustausch, der sich über mehrere Jahrzehnte erstreckt und nahezu vollständig erhalten ist. Diese Ego-Dokumente¹⁵¹ liefern einen unmittelbaren Einblick in die Gedankenwelt dieser beiden Erziehungswissenschaftler im direkten Verhältnis zueinander.

Wie gezeigt, ist ein Merkmal der 45er der Einfluss der NS-Ideologie auf sie in Kinder- und Jugendjahren. Über diese Phase in Zabecks Leben ist nahezu nichts bekannt. Die Recherchen hierzu haben ergeben, dass Zabecks Vater, Max Karl Heinrich Zabeck (1885 – 1949), Mitglied in der NSDAP und im NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund) gewesen ist.¹⁵² Weiter publizierte Max Zabeck ein Leseheft für den Englischunterricht, in welchem propagandistische Texte von britischen Autor:innen versammelt sind, die ihre Begeisterung für Hitler und das „neue Deutschland“ bekunden.¹⁵³

Weiter haben die Recherchen ergeben, dass eine Mitgliedschaft Jürgen Zabecks in der Hitlerjugend sehr wahrscheinlich ist. Die Mitgliedschaft war ab 1939 für alle Zehnjährigen Pflicht.¹⁵⁴ Zabeck musste also ab 1941 Mitglied der Hitlerjugend gewesen sein, wobei natürlich nicht auszuschließen ist, dass es Gründe gegeben hat, die ihn von der Mitgliedschaft befreiten. Abgesehen von diesen Indizien der nationalsozialistischen Einwirkung auf Zabeck in seiner Kindheit und Jugend liegen keine weiteren Erkenntnisse vor, die die Kindheits- und Jugenderfahrungen Zabecks weiter erhellen könnten.

Vielversprechender ist die Betrachtung des akademischen Lehrers von Zabeck. Es sollte bis hierhin deutlich geworden sein, wie wichtig die Auseinandersetzung oder eben die Nicht-Auseinandersetzung der 45er mit ihren Vätern für die Beschreibung dieses Generationenzusammenhangs, aber auch für die Angehörigen der 45er selbst gewesen ist. Zabecks Doktorvater Ludwig Kiehn (1902 – 1984), über den Zabeck einmal schrieb, dieser sei mit ihm in ein „geistiges Vaterschaftsverhältnis“ getreten,¹⁵⁵ ist hierfür prädestiniert.

150 Siehe Abschnitt 3.1.

151 Siehe zu dieser Quellenart Abschnitt 2.3.

152 NSDAP Mitgliederkartei Zabeck; NSLB Mitgliederkartei Zabeck.

153 Vgl. Zabeck und Rost 1938.

154 Broszat und Frei 2007, S. 253. Einen guten Einblick in die soziale Realität der Hitlerjugend findet sich bei Postert 2021. Hier sind die in Abschnitt 3.1 erwähnten und von den Mitgliedern der Hitlerjugend erlebten Handlungen und geforderten Tugenden von Pflichtbewusstsein, Gehorsam und militärischen Drill eindrucksvoll beschrieben.

155 Zabeck an Kiehn, 01.10.1967.

Ludwig Kiehn als Vaterfigur

Der Hamburger Wirtschaftspädagoge Ludwig Kiehn war eine wichtige Person im beruflichen Leben Zabecks. Wertschätzung, Respekt und vielleicht sogar ein Stück weit Verehrung zeigte Zabeck seinem Doktorvater in vielfältiger Weise. Bis zu dessen Tod schrieb Zabeck jedes Jahr zum Geburtstag einen Brief an Kiehn. Die Briefe sind stets höflich und respektvoll gehalten, zeigen aber auch eine persönliche Verbundenheit, etwa wenn Zabeck private und familiäre Angelegenheit mit Kiehn teilt.¹⁵⁶ Als Kiehn starb, veröffentlichte Zabeck eine Edition mit gesammelten Aufsätzen von Kiehn.¹⁵⁷

Ein wichtiger Aspekt in der Auseinandersetzung mit Ludwig Kiehn ist dessen Positionierung innerhalb des Nationalsozialismus. Eine ausführlichere Analyse liegt hierzu bereits vor.¹⁵⁸ Daher sollen hier nur die wichtigsten Aspekte zusammengefasst dargestellt werden. Es kann nicht geleugnet werden, dass Ludwig Kiehn überzeugt war von den Grundgedanken des Nationalsozialismus. Er vertrat diese Ideologie in seinem Werk und verteidigte sich im Entnazifizierungsverfahren durch Glättung und Verharmlosung seiner Positionen, teilweise bis hin zur Täuschung.

In seinen Veröffentlichungen aus dieser Zeit ist ein klares Bekenntnis zur nationalsozialistischen Ideologie erkennbar. Am eindrücklichsten ist dies in der Herausgabe des Arbeitsheftes „Volk“ zu sehen, welches für die politische Bildung vorgesehen war und in welchem er Textausschnitte führender Nationalsozialisten versammelt hat. In der Einleitung macht Kiehn klar, dass er vom Lebensraum im Osten träumt. Weiter fordert er die Jugend auf, dass in

„zuchtvoller Haltung zum Geschlechtsleben [...] jeder junge Volksgenosse seine Erbmasse für seine Kinder und Enkel biologisch gesund erhalten [soll, C. P.]; darüber hinaus muß er aber gerade auch in seiner Gattenwahl vor Volk und Staat die rassische Beschaffenheit seiner Kinder verantworten können.“¹⁵⁹

Um die Haltung, Meinung und Position Zabecks zu dieser wichtigen Figur seines beruflichen Lebens herauszuarbeiten, lohnt sich ein Blick in die eben angesprochene Edition. Im Vorwort dieser Edition mit ausgewählten Aufsätzen Kiehns, die Zabeck herausgab, thematisiert dieser das Leben und Werk seines akademischen Lehrers und damit auch die NS-Vergangenheit. Zabeck verteidigt Kiehn und stellt ihn als einen von der Nachkriegsverwaltung ungerecht behandelten Mann dar. So schreibt Zabeck etwa, Kiehn, der ab 1934 eine Professur für Erziehungswissenschaft in Kiel innehatte, sei „[w]ie viele andere [auch, C. P.], [...] im dritten und vierten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts beruflich aus der Bahn geworfen [worden, C. P.]“.¹⁶⁰ Es wird so dargestellt, als hätte Kiehn sich den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen nicht entziehen können und keineswegs

156 Die Briefe sind im Nachlass Kiehns enthalten, der in der Staats- und Universitätsbibliothek der Hansestadt Hamburg (SUBHH) aufbewahrt wird. Es sind allerdings nur die Briefe enthalten, die Zabeck verfasst und an Kiehn geschickt hat.

157 Vgl. Kiehn 1986.

158 Vgl. Porcher 2024.

159 Kiehn 1935, S. 8.

160 Zabeck 1986, S. IX.

aktiv an diesen Ereignissen partizipieren wollen. Der nationalsozialistische Staat habe „immer tiefer in die Erziehungswirklichkeit“ eingegriffen und damit auch Kiehns berufliche Realität beeinflusst, indem das Politische in das Feld von Forschung und Lehre eingeführt wurde.¹⁶¹

Kiehn sei ein Mann gewesen, dem „die aktive Betätigung im Raume der Staatspolitik wesensfremd war“.¹⁶² Seine Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1936 seien der Versuch gewesen, „einen Bereich echter Menschenbildung neben dem der politischen Schulung und Propaganda abzugrenzen“.¹⁶³ Die scheinbare Publikationspause Kiehns, die nach Zabeck von 1936 bis 1945 existierte, deutet Zabeck als eine Abkehr Kiehns zu „seiner anfänglichen Auffassung vom Wesen des nationalsozialistischen Staates“.¹⁶⁴ Die Darstellung einer Publikationspause, die Kiehn auch im Entnazifizierungsverfahren behauptete, ist jedoch falsch. Kiehn hat immer wieder Schriftenberichte publiziert, die weit über die einfache Darstellung aktueller Veröffentlichungen hinausgehen. Tatsächlich bewertet Kiehn verschiedene Veröffentlichung mit Blick auf die Zielerreichung der nationalsozialistischen Bewegung.¹⁶⁵

Über die Nachkriegszeit schreibt Zabeck, dass diese von Kiehn als „Zeiten menschlicher Bewährung ganz ernst genommen“ worden wäre.¹⁶⁶ Die Entnazifizierungsphase wird von Zabeck als eine „harte Probe“ beschrieben. Denn Kiehn wurde im Juli 1946 „aus dem Amt eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel auf Grund einer in ihrer Tendenz völlig mißverstandenen Veröffentlichung aus dem Jahre 1934“ entlassen.¹⁶⁷

Es handelt sich bei der besagten Veröffentlichung um den Aufsatz „Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik“.¹⁶⁸ Zabeck ergänzt in einer Fußnote, dass es sich hierbei um eine „Kritische Würdigung der Schriften Arthur Moeller van den Brucks“ handelt.¹⁶⁹ Moeller war ein ideologischer Wegbereiter des Dritten Reichs und wichtiger Autor der deutschnationalen Bewegung, der später von Armin Mohler, Autor der Neuen Rechten, zur wichtigen Figur des ebenfalls problematischen, weil neurechten Begriffs der „Konservativen Revolution“ hochstilisiert wurde.¹⁷⁰

Dieses Vorwort basiert auf einer Veröffentlichung Zabecks aus dem Jahre 1962. Wesentliche Teile lassen sich hier druckgleich wiederfinden. Umso erstaunlicher ist es, dass auch in diesem Text die Veröffentlichung, die angeblich zu Kiehns Entlassung geführt haben soll, explizit benannt und zitiert wird. Dort heißt es: „Die Entlassung aus der Stellung eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel, die auf Grund einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1934 im Juli 1946 ange-

161 Zabeck 1986, S. X.

162 Zabeck 1986, S. X.

163 Zabeck 1986, S. X.

164 Zabeck 1986, S. X–XI.

165 Vgl. Porcher 2024.

166 Zabeck 1986, S. XI.

167 Zabeck 1986, S. XI.

168 Vgl. Kiehn 1934.

169 Zabeck 1986, S. XI, Anmerkung 13.

170 Vgl. Mohler 1989; kritisch dazu Weiß 2012; Hufer 2018; Weiß 2020.

ordnet wurde, ist jedenfalls in völliger Verkennung des pädagogischen Anliegens Kiehns erfolgt“.¹⁷¹

Die Tatsache, dass Zabeck hier, 1962, so offen über diesen Aufsatz spricht, muss erstaunen. Offenbar war er sich sicher, dass seinem Professor ein Unrecht widerfahren sei, und dass niemand das Gegenteil behaupten könne. Diese Laudatio für Kiehn hat zumindest meiner Kenntnis nach nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem zu dieser Zeit noch lebenden und im Dienst stehenden Kiehn geführt.

Anfang der 1990er Jahre ist eine kurze Debatte über Ludwig Kiehn innerhalb der BWP entstanden. Es ging im Kern um die richtige wissenschaftliche Positionierung mit Blick auf die Vergangenheit einer *Gründergeneration*, d. h., derjenigen, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Lehrstühle der Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik berufen worden sind.

Ausgangspunkt war eine Anfrage von Martin Kipp an den Vorstand der „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“. Kipp hielt auf dem 12. DGfE-Kongress einen bilanzierenden Vortrag zur Erforschung der betrieblichen Berufserziehung im Nationalsozialismus, in dem er auch die Vereinigung ansprach, deren Mitglieder sich im Sinne der Aufklärung dieser Zeit mit ihren Gründern beschäftigen sollten. Der Anlass hätte für Kipp nicht besser sein können: 1991 jährte sich die Gründung dieser Vereinigung zum 50. Mal.¹⁷² Wohlgermerkt ging es Kipp nicht in erster Linie darum, die Biografien der Gründer zu erforschen, sondern durch sie eine Forschungslücke zu erhellen, d. h. die Erhellung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses während der NS-Zeit.

Im Anschluss an diesen Vortrag verschickte Kipp eine Anfrage an den Vorstand der Vereinigung. Die Anfrage wurde anscheinend nicht zur Zufriedenheit Kipps behandelt, denn 1991 sah er sich genötigt, in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ seine Anfrage und die ablehnende Haltung der Vereinigung publik zu machen. In diesem kurzen Text wird Zabeck eine „Erinnerungsabwehr“ unterstellt, denn dieser war es wohl, der in einem unter den Mitgliedern der Vereinigung kursierenden Brief die Position vehement vertrat, die Kipp'sche Anfrage zu ignorieren.¹⁷³

Zabeck antwortete ebenfalls in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ auf diesen Text. Im Wesentlichen wird hier der von Kipp erwähnte Brief an die Mitglieder der Vereinigung abgedruckt, jedoch beginnt der Text mit zwei einleitenden Absätzen, in denen Zabeck schreibt, Kipp würde versuchen, ihm zu unterstellen, er würde nicht zugeben wollen, in welcher „Kontinuität [er, C. P.] wirklich stehe“. Hierzu schreibt Zabeck, dass dies „absurd“ sei.¹⁷⁴

Im erwähnten Brief geht Zabeck nicht zimperlich mit Kipp um. So merkt er etwa an, dass Kipp „weiter vorangekommen wäre, wenn er das Handwerk des Historikers und das des empirischen Sozialforschers besser beherrschen würde“. „Von Unkenntnis und Unbeholfenheit“ ist dann die Rede, wenn Zabeck auf den Brief von Kipp sowie seinen Text aus dem Jahr 1990 rekurriert; Kipp wird als „anmaßend und wichtigtuerisch“ dargestellt,

171 Zabeck 1962, S. 766.

172 Vgl. Kipp 1990.

173 Vgl. Kipp 1991.

174 Zabeck 1991, S. 508.

weil dieser sich „in moralisierendem Ton“ an die Vereinigung und die NS-Vergangenheit ihrer Gründer wende und angeblich „zu Gericht sitzen“ wolle und über diese Gründer urteile.¹⁷⁵

An diesen Streit knüpft Rolf Seubert zwei Jahre später an. In einem Aufsatz möchte Seubert deutlich machen, dass es Zabeck in der Tat um eine bestimmte Form der Erinnerungsabwehr geht. Denn Zabeck messe die Vergangenheit gewissermaßen mit zweierlei Maß, welches Seubert am Beispiel Ludwig Kiehn zeigen möchte. Seubert widerspricht Zabecks Einschätzung von Kiehns Leben und Werk deutlich und schließt daraus, dass Zabeck kein aufrichtiges Interesse an der Aufklärung der NS-Vergangenheit seines Doktorvaters habe.¹⁷⁶

Die Debatte endete scheinbar ergebnislos, zumindest sind keine weiteren Veröffentlichungen mehr zu finden. Dass sie jedoch Einfluss bei Zabeck hatte, zeigt sich in seiner „Geschichte der Berufserziehung“. Denn hier gesteht Zabeck mit Bezugnahme auf Seubert zu, dass Ludwig Kiehn während der Zeit des Nationalsozialismus eindeutig in die „bildungspolitische Diskussion“ eingriff und dass es eine Übereinstimmung mit der Position Friedrich Felds gibt.¹⁷⁷

Das Beispiel des Umgangs mit Ludwig Kiehn illustriert in ausgeprägter Weise vielfältige Verhaltensmuster Zabecks, die eine Zuschreibung zum 45er-Generationszusammenhang plausibel erscheinen lassen. Den 45ern wurde von den 68ern der Vorwurf gemacht, diese hätten sich nicht ausreichend mit ihrer eigenen, aber auch und insbesondere mit der Vergangenheit ihrer Väter beschäftigt und hätten so dazu beigetragen, dass bestimmte Aspekte des gesellschaftlichen und politischen Lebens während des Nationalsozialismus auch in der BRD weiterexistierten. Mit „Väter“ sind dabei auch akademische Lehrer gemeint, die in großer Zahl nach 1945 auf die deutschen Lehrstühle zurückkehrten.

Aus dem Gesagten soll nun nicht gefolgert werden, dass Zabeck eine wie auch immer geartete Nähe zum Nationalsozialismus unterstellt werden kann. Das ist auch nicht aus den Überlegungen zum Generationsbegriff, insbesondere zum 45er-Generationszusammenhang, ableitbar. Es geht schlicht darum, plausibel zu machen, dass Zabeck wie auch die überwältigende Mehrheit seiner Altersgenossen dieser Ideologie ausgeliefert war, sie in gewisser Weise verinnerlicht wurde, aber mit dem epochalen Ereignis von 1945, dem Ende des Krieges, der Nazi-Herrschaft und damit auch der Bewusstseinswerdung der Verbrechen eine Abkehr erfolgte, die jedoch eine tiefe Identitätskrise auslöste, die letztlich diesen Generationszusammenhang konstituiert.

175 Zabeck 1991, S. 509.

176 Vgl. Seubert 1993.

177 Zabeck 2013, S. 709. Zabeck fügt hinzu, dass er ab 1945 einen Bruch in Kiehns Leben sah. Dessen Publikationen nach 1945 seien daher unabhängig von Kiehns Vergangenheit im Nationalsozialismus zu bewerten. Diese Debatte über Kontinuität und Diskontinuität wird auch in der breiteren Erziehungswissenschaft geführt, vgl. Tenorth 1988. Ich kann hierzu nichts sagen, eine Analyse der Nachkriegsschriften von Kiehn zum Zwecke dieser Untersuchung würde den Rahmen sprengen.

Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck

Herwig Blankertz (1927 – 1983) ist insofern ein weiteres gutes Beispiel, als über ihn bekannt ist, in seiner Jugend ein glühender Anhänger Hitlers gewesen zu sein. Er soll bei der Rede Goebbels 1943 im Sportpalast mit voller Überzeugung die Frage nach dem totalen Krieg bejaht haben. Eine Handlung, für die er sich nach dem Krieg bis zum Ende seines Lebens geschämt habe.¹⁷⁸ Nach dem Krieg entwickelte Blankertz sich in eine ganz andere Richtung, die auch seine wissenschaftliche Arbeit beeinflusst zu haben scheint: Er wurde überzeugter Sozialdemokrat.¹⁷⁹

Doch auch ähnlich wie Zabeck scheint es Blankertz nicht geschafft zu haben, eine kritische Distanz zu seinem Doktorvater aufzubauen. In seinem Nachruf auf seinen Doktorvater Erich Weniger ignorierte Blankertz die damals schon längst bekannte Verstrickung Wenigers mit dem Regime bzw. umschrieb diese in unzulässig beschönigender Weise.¹⁸⁰

Die Person Blankertz ist nicht nur mit Blick auf den Umgang mit den akademischen Vätern informativ, sondern auch, um die bis hierin diskutierte analytische Perspektive zu konkretisieren. Vergleichend lassen sich zwei Erziehungswissenschaftler anführen, die einerseits in Jugendjahren dieselbe schicksalhafte Erfahrung gemacht, sich dann aber in zwei völlig unterschiedliche Richtungen entwickelt haben. So können die beiden Generationseinheiten, die bis hierin diskutiert worden sind,¹⁸¹ mit Bezug zur Erziehungswissenschaft und der BWP exemplifiziert werden. Zabeck schrieb einmal an Blankertz in Zusammenhang mit einer Podiumsdiskussion, zu der Zabeck auf Vorschlag von Blankertz' eingeladen wurde: „Ich könnte mir vorstellen, daß Sie mich als Disputanten vorgeschlagen haben, weil Sie [...] annehmen, ich werde – was auch immer Sie vorzutragen haben – anderer Meinung sein“.¹⁸²

Glücklicherweise existiert im Nachlass von Herwig Blankertz eine Akte, die die umfassende, von Mitte der 1960er bis Anfang der 1980er Jahre sich erstreckende Korrespondenz zwischen Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck dokumentiert. Diese Korrespondenz zeigt einen bemerkenswerten Wandel in der Sprache und Haltung Zabecks.

Sie beginnt mit einem Brief von Blankertz an Zabeck im Jahr 1965. Blankertz bedankt sich bei Zabeck für die Übersendung seiner 1964 erschienenen Dissertation. Ausdrücklich erfreut zeigt sich Blankertz über die Rezension von Zabeck zu seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“¹⁸³, die, wie Blankertz schreibt, im „Hausbuch meiner Feinde“ erschienen ist. Damit spielte Blankertz auf die Herausgeber des „Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ – Karl Abraham, Alfons Dörschel, Kurt Herberts, Ludwig Kiehn, Hans Krasensky, Walther Löbner, Friedrich Schlieper, Fritz Urb-

178 Meyer 2024, S. V.

179 Meyer 2024, S. VII. Meyer fügt hier noch hinzu, dass Blankertz kein, wie von der NRW-CDU oft behauptet, Neomarxist gewesen sei.

180 Hesse 1995, S. 35. Für den Nachruf vgl. Blankertz 1961a.

181 Siehe hierzu Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel.

182 Zabeck an Blankertz, 24.07. 1981.

183 Vgl. Blankertz 1963.

schat – an.¹⁸⁴ Dass er dies nicht ganz ernst gemeint hat und z. B. Kiehn nicht als seinen „Feind“ betrachtete, machte er in einem anderen Brief deutlich.¹⁸⁵

In der Rezension kritisiert Zabeck den Umgang von Blankertz mit Karl Abrahams Schriften, die für Zabeck im Zentrum der Argumentation stehen. Weiter zeigt sich Zabeck nicht mit Blankertz' Definition der Problemgeschichte einverstanden.¹⁸⁶ Blankertz geht in seinem Brief auch auf die Kritik Zabecks ein und zeigt sich an einigen Stellen nicht einverstanden mit Zabecks Ausführungen. Der Ton ist dabei stets wohlwollend und respektvoll. Blankertz lädt Zabeck dazu ein, über „Problemgeschichte“ mit ihm zu diskutieren, sobald er Zabecks Dissertation gelesen habe.¹⁸⁷

Zabeck antwortet einige Monate später. Die Verzögerung erklärt er damit, dass er Blankertz mit seinem Antwortschreiben eine Fassung seines Aufsatzes „Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“¹⁸⁸ übersenden wollte. Zabeck zeigt sich in diesem Brief dankbar gegenüber dem respektvollen Umgang von Blankertz mit Zabecks Kritik und beschreibt seine allgemeine Haltung gegenüber der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als wichtig. Er schreibt: „Wohin würden wir kommen, wenn wir eine in der Sache harte Kritik übelnähmen [sic]?“ Zabeck begründet weiter seine Kritik an Blankertz, geht aber auch auf die von Blankertz erwähnten Gegenargumente ein.¹⁸⁹

Im weiteren Verlauf der 1960er Jahre entwickelte sich eine mehr oder weniger intensive Korrespondenz, in der es um verschiedene Angelegenheiten geht: So lud Blankertz Zabeck ein, einen Beitrag für das „Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe“ zu schreiben.¹⁹⁰ Blankertz förderte Zabecks wissenschaftliche Karriere insofern auch, dass er Klaus Mollenhauer auf Zabeck mit Blick auf einen Beitrag in einer nicht näher beschriebenen „erziehungswissenschaftlichen Reihe“ aufmerksam machte, woraufhin dieser sich bei Zabeck meldete.¹⁹¹ Es handelt sich bei dieser Reihe um „Grundfragen der Erziehungswissenschaft“, die bei Juventa erschienen ist und in der Blankertz seine „Theorien und Modelle der Didaktik“ veröffentlichte.¹⁹² Doch der Verlagsleiter äußerte wohl zunächst Bedenken, einem „unbekannten Autor“, wie es Zabeck zu dieser Zeit noch war, einen berufspädagogischen Band zu übertragen. Blankertz teilte dies Zabeck mit und verwies darauf, dass er ganz anderer Meinung sei.¹⁹³ Wohl auch dank Blankertz' Einschreiten erhielt Zabeck letztlich einen Autorenvertrag für die geplante Publikation.¹⁹⁴

184 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

185 Blankertz an Zabeck, 24.11.1965.

186 Vgl. Zabeck 1965a.

187 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

188 Vgl. Zabeck 1965b.

189 Zabeck an Blankertz, 20.11.1965.

190 Blankertz an Zabeck, 27.04.1967. Vgl. für das Handbuch Speck und Wehle 1970; für Zabecks Beitrag vgl. Zabeck 1970.

191 Zabeck an Blankertz, 31.10.1967.

192 Vgl. Blankertz 1971.

193 Blankertz an Zabeck, 30.11.1967.

194 Zabeck an Blankertz, 21.12.1967.

Zu Zabecks Publikation ist es jedoch nie gekommen; der Band zur Berufserziehung wurde letztlich von Wolfgang Lempert und Reinhard Franzke veröffentlicht.¹⁹⁵

Der deutlichste Ausdruck der gegenseitigen Zuneigung findet sich aber in der unmittelbaren Karrierethematik. Als es um die Besetzung der Professur an der Pädagogischen Hochschule Berlin ging, zeigte sich Blankertz als Fürsprecher für die Berufung Zabecks.¹⁹⁶ Und auch als es um die Berufung an die Freie Universität Berlin ging, zeigte sich Blankertz erfreut darüber, dass Zabeck sein Nachfolger werden wird.¹⁹⁷ Andersherum schrieb Zabeck an Blankertz bezüglich der bevorstehenden Emeritierung Kiehns: „Ich wäre glücklich – und das gilt auch für die anderen Mitglieder der Abteilung – wenn Sie, lieber Herr Blankertz, für Hamburg Interesse zeigen würden.“¹⁹⁸

Noch im März 1970 zeigte sich die respektvolle, professionelle, fast freundschaftliche Kommunikation der beiden Personen in einer Episode über den Umgang mit Studenten, die sich herablassend über Zabeck geäußert haben sollen. Der Grund hierfür war, dass Blankertz für die Berufung Zabecks an die Freie Universität Berlin verantwortlich gemacht wurde. Blankertz wie auch Zabeck äußerten ihr Bedauern über die mangelnde Diskursfähigkeit der Studierenden dieser Zeit.¹⁹⁹

Doch bereits ein Jahr später zeigte sich ein Stimmungsumschwung in radikaler Weise. In einem Brief von Blankertz an Zabeck im Januar 1971 offenbart Blankertz eine tiefe Enttäuschung gegenüber Zabeck aufgrund von Äußerungen, die dieser auf einem nicht näher beschriebenen Beiratstreffen gemacht habe. Vermutlich handelt es sich um den Beirat zum Fernstudiengang Arbeitslehre, zu dessen Mitwirkung Blankertz Zabeck ein Jahr zuvor eingeladen hat.²⁰⁰ Blankertz beginnt seinen Brief mit einer Feststellung:

„Während der letzten Beiratssitzung war ich etwas erstaunt, daß [...] einige Bemerkungen von mir, die ich der Abkürzung wegen in humoristisch gemeinter Überspitzung formulierte [...] Sie offenbar verdrießlich stimmten. Ich habe zwar nie angenommen, daß unsere Auffassungen völlig übereinstimmten, aber ich war doch der Meinung, daß hinsichtlich substantieller wissenschaftlicher Prämissen und der Einschätzung der politisch-gesellschaftlichen Funktion unserer Disziplin eine Verständigungsebene gegeben sei. Sie haben mir jedenfalls vielfältigen Anlaß zu einer solchen Einschätzung der Lage gegeben, durch Ihre Publikationen, durch ihre Publikationsabsichten – [...] – und durch Ihre Briefe.“²⁰¹

Offenbar hat Blankertz Zabeck bei einem anschließenden Mittagessen des Beirats auf diese Einschätzung angesprochen, hat dabei jedoch eine verwundert-ablehnende Reaktion erhalten. Deshalb macht Blankertz sich die Mühe, in der bisherigen Korrespondenz nachzulesen und daraus zu zitieren, um seinen Eindruck mit Quellen zu fundieren. Wel-

195 vgl. Lempert und Franzke 1976.

196 Zabeck an Blankertz, 14.01.1968; Blankertz an Zabeck, 19.02.1968.

197 Blankertz an Zabeck, 03.12.1969.

198 Zabeck an Blankertz, 02.07.1968.

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

200 Zabeck an Blankertz, 13.01.1970.

201 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

che Aussagen Zabecks haben Blankertz zu seiner eben beschriebenen Meinungsbildung über Zabeck bewogen?

Der erste Brief, den Blankertz anführt, datiert vom März 1968. Zabeck greift eine vorangegangene Kritik von Blankertz an Zabecks Ausführungen zur Berufsbildungstheorie auf. Zu dieser Zeit lief bereits das Berufungsverfahren an der Pädagogischen Hochschule Berlin. Blankertz bestätigt Zabeck in einem vorangegangenen Brief gute Chancen, wertet sogar die anderen Kandidaten ab und spricht davon, dass er Zabecks Unterlagen für eine „noch reizvollere Stelle“ präsentieren könnte.²⁰² Im weiteren Verlauf des Briefs kommt Zabeck auf das Verfahren in Berlin und die angedeutete „reizvollere Stelle“ zu sprechen. Er vermutet, dass es sich um Göttingen handelt, doch räumt er sich selbst dort keine großen Chancen ein. Denn offenbar hat Zabeck das Gefühl, dass er beim „wirtschaftspädagogischen Establishment“, welches er in Göttingen vermutet, keinen Kredit hat. Zabeck schreibt hierzu folgendes:

„Mein Aufsatz im Jahrbuch (ist er wirklich ‚anmaßend in der Form‘?) hat beim wirtschaftspädagogischen Establishment der Herberts-Stiftung einen Sturm entfacht. Offenbar ist Dörschel bei der Lektüre des Manuskripts manche [sic] entgangen. Auf der Tagung der Stiftung im Januar (Kiehn war verhindert) bin ich sozusagen zum ‚Dutschke der Wirtschaftspädagogik‘ gestempelt worden – was das dort bedeutet, können Sie sich denken. Dörschel – von den Vorwürfen seiner Kollegen eingedeckt – hat sich der allgemeinen Richtung in aller Emotionalität angeschlossen. Ohne Phantasie zu besitzen, läßt sich ausmalen, wie die Urteile über mich aussehen werden, die aus dieser Richtung kommen. Man fürchtet einen weiteren Einbruch in den Kreis derer, die seit langem auf der Stelle treten, weil sie sich gegenseitig nichts tun mögen (oder es schon gar nicht mehr können). Gerade jetzt freue ich mich, daß ich mit Ihnen, lieber Herr Blankertz, ein offenes Wort sprechen kann. Wir sehen ja, wohin es führt, wenn die radikale sachliche Kritik unterbleibt, wenn den notwendigen harten Diskussionen ausgewichen wird.“²⁰³

Die Auslassungen Zabecks gegenüber der Stiftung und dem „Establishment“ müssen für Blankertz der Anlass zu seiner geänderten Meinung über Zabeck gewesen sein. Die Stelle, in der Zabeck sich als „Dutschke der Wirtschaftspädagogik“ bezeichnet, zitiert Blankertz in dem Brief von 1971.

Im zweiten Brief, den Blankertz als Quelle anführt, schreibt Zabeck an Blankertz, wie froh er sei, dass dieser sich von „unsachlichen Anfeindungen“ seitens des „wirtschaftspädagogischen Establishments“ nicht unterkriegen lasse und weiter seinen Weg gehe. Worum es genau geht, ist nicht ersichtlich. Zabeck bezieht sich auf einen Brief Blankertz' vom 12.03.1968, der allerdings nicht in der Akte vorhanden ist. Zabeck betont, dass auch er sich nicht von seinem Weg abbringen lassen wird. Weiter betont Zabeck, wie sehr er den „fairen Schlagabtausch der Argumente“ schätzt. Es folgt die Passage, die Blankertz 1971 zitiert:

202 Blankertz an Zabeck, 19.02.1968.

203 Zabeck an Blankertz, 11.03.1968, Hervorhebung im Original. Für den erwähnten Aufsatz vgl. Zabeck 1968b.

„Neulich war Herr Kiehn zwar – vorübergehend – ein wenig verstört: Er hatte Ihren Hamburger Vortrag in der Hbg. Lehrerzeitung gelesen. Kiehn hat nun einmal einen stark konservativen Zug, er ist leicht geneigt, konsequent zu Ende Gedachtes nicht als wissenschaftliche Aussage zu nehmen, sondern als politischen Radikalismus zu deuten. Aber er ist durch mich schon Kummer gewohnt; trotz unterschiedlicher Ansichten in manchen Fragen kommen wir sehr gut miteinander aus.“²⁰⁴

Über diese beiden Zitate schreibt Blankertz 1971 in seinem kritischen Brief an Zabeck:

„Nach diesen Aussagen mußte ich doch davon ausgehen, daß Sie sich selbst nicht als ‚konservativ‘ betrachteten und daß Sie die von mir im fraglichen Aufsatz verfolgten Linien als konsequent zu Ende Gedachtes zumindest tendenziell bejahten. Wenn Sie [sich, C. P.] meine Ausführungen in der Hamburger Lehrerzeitung noch einmal vornehmen, werden Sie sich leicht davon überzeugen können, daß da alles das enthalten und deutlich ausgesprochen ist, was ich jetzt für die Arbeitslehre-Konzeption im Beirat veretre und was Sie jetzt mißbilligen.“²⁰⁵

Dann wird es besonders emotional:

„Ich finde es unfair und auch ein bißchen undankbar von Ihnen, wenn Sie mich hinter meinem Rücken abqualifizieren. Dabei ist die Tatsache, daß dieses oder jenes über mich geredet wird, völlig gleichgültig. Ich habe mir zu viele Feinde gemacht, als daß mich so etwas stören dürfte. Was mich irritiert, ist vielmehr, daß Sie, für den ich, nachdem unsere Bekanntschaft eigentlich durch Ihre Kritik an meiner Habilitationsschrift eingeleitet worden war, bei zahlreichen Gelegenheiten erfolglos, teils erfolgreich eingetreten bin, nun von mir abfallen und mich als ‚Gegner‘ behandeln.“²⁰⁶

Den Schlussabsatz beginnt Blankertz weiter emotional, wenn er schreibt, dass er von Zabeck „keine Erklärung oder Richtigstellungen erwarte“ und dass er „an Einzelheiten völlig desinteressiert“ sei. Gänzlich nüchtern zeigt sich Blankertz dann aber im Schlussatz seines Briefes, indem er zurück zur Arbeit im Beirat kommt und seinem Wunsch nach einer gemeinsamen Linie Ausdruck verleiht.

In diesen Auslassungen zeigt sich das bestätigt, was sich bereits aus dem vorangegangenen Briefwechsel hat erahnen lassen: Blankertz entwickelte offenbar eine, auf der professionell-wissenschaftlichen Ebene, fast schon freundschaftliche Zuneigung gegenüber Zabeck. Die ausführlichen Briefe mit Kritik und Gegenkritik an den gegenseitigen Schriften, die Unterstützung bei Schwierigkeiten im Umgang mit Studierenden sowie Kolleg:innen, die Einladung, an der Juventa-Reihe mitzuwirken und nicht zuletzt die Bemühungen durch Blankertz für die Berufung Zabecks nach Berlin legen ein Zeugnis davon ab. Blankertz sah in Zabeck vielleicht keinen engen Vertrauten, aber doch jemanden, mit dem er in der grundlegenden Sache auf einer Linie stand. So lässt sich auch die Förderung der Wissenschaftskarriere von Zabeck durch Blankertz erklären. Doch was war

204 Zabeck an Blankertz, 02.07.1968.

205 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

206 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

überhaupt der Auslöser für diesen Streit? Die Antwort findet sich in Zabecks Antwortbrief.

Dieser begrüßt die offene und ehrliche Art, wie Blankertz die Probleme anspricht, und betont, dass er einiges einstecken könne. Doch Zabeck weist Blankertz gleich zu Anfang darauf hin, dass es eigentlich keinen Grund für die Feststellung der Meinungsveränderung bei ihm gebe. Vielmehr habe Blankertz die von ihm zitierten Aussagen missverstanden: Sie seien kein Ausdruck seiner politischen Überzeugungen gewesen. Vielmehr betont Zabeck sogar, dass er der Erziehungswissenschaft keine gesellschaftspolitische Funktion beimisst und meint, dass er nun erkenne, dass zwischen ihm und Blankertz hier von Anfang an ein großer Dissens bestanden hat.²⁰⁷

Der nachfolgende lange Absatz soll ungekürzt zitiert werden, denn er beinhaltet viele Punkte, die nicht nur die Frage nach dem Auslöser dieses Streits beantworten, sondern auch die für den weiteren Erkenntniszusammenhang dieser Studie von großer Bedeutung sind:

„Aus der unmittelbaren Bezogenheit meines wissenschaftlichen Vorgehens auf Realität, wie es sich im Zusammenhang des kognitiven und pragmatischen Ansatzes meiner objektsprachlichen Pädagogik zeigt, wird von vornherein die ‚Systemgebundenheit‘ möglicher Ergebnisse deutlich, eine Systemgebundenheit, die wegen der Orientierung am Individuum nicht auf totalitäre Systeme übertragbar ist, die für jene freiheitlich-demokratische Grundordnung gilt, wie sie bei uns besteht. Daß von dieser Position her radikal gefragt und kritisiert werden kann, ohne daß Erziehungswissenschaft in Gesellschaftspolitik umschlägt, glaube ich gezeigt zu haben und werde ich künftig noch zeigen. Sogar eine Außenseiterrolle kann man innerhalb dieses Systems spielen; so und nur so konnte die von Ihnen zitierte Analogie verstanden werden. Es ist mir nicht entgangen, daß Sie mit Ihrem kritischen Ansatz von anderen Voraussetzungen als ich ausgehen. Aus diesem Grunde war es mir in vielen Fällen nicht möglich, die praktischen Ergebnisse Ihres Denkens zu akzeptieren. Aber darüber habe ich Sie auch nie im Unklaren gelassen. Die Unterschiede, die in der Substanz unserer Aussagen bestehen müssen, haben meine Bewunderung für die Radikalität Ihres Denkens jedoch niemals Abbruch getan. So glaubte ich seinerseits Kiehn gegenüber herausstellen zu müssen, daß Sie Ihre historischen Urteile in einem problemgeschichtlichen Zusammenhang ganz anders formulieren können, als es ihm jemals möglich gewesen wäre. Der Zusammenhang Ihrer Analysen und Wertungen mit einem Engagement für praktische sozialistische Gesellschaftspolitik wurde von mir nicht gesehen, jedenfalls habe ich Ihre Aussagen anders gedeutet als sie von Ihnen offenbar gemeint waren. Sonst hätte ich auch nicht dem Vorwurf entgentreten können, Ihr Vortrag zeige politischen Radikalismus. Auch während der Diskussion im Beirat ging ich anfangs davon aus, Sie bedienen sich lediglich jener marxistischen Klischees, mit denen sich linksliberale Intellektuelle neuerdings in Erregung zu versetzen pflegen. Wenn ich meine Einwendungen ‚verdrießlich‘ vorgetragen habe, dann sicherlich deshalb, weil ich allmählich allergisch auf die Leichtfertigkeit reagiere, mit der Grundprinzipien unserer Gesellschaft verspielt werden. Nach unserem kurzen Gespräch im Anschluß an das Mittagessen war ich nicht mehr bloß verdrießlich, ich war vielmehr ehrlich erschrocken. Wenn eine gesellschaftspolitische Position, die weit links von der Eigentumpolitik der SPD

207 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

und ihrem marktwirtschaftlichen Kurs angesiedelt ist, zur Grundlage des Lehrgangs Arbeitslehre gemacht werden soll, kann ich nicht mitspielen. Das Wort von ‚Kapitalismusknechten‘, die heranzubilden wir verhindern müssen, kann ich nun wirklich nicht mehr als eine ‚humoristisch gemeinte Überspitzung‘ werten, sondern als Bekenntnis zu einem Gesellschaftsbild, das mit den Farben von der Palette des orthodoxen Marxismus gemalt ist.“²⁰⁸

Ausgangspunkt dieses Streits war also das Wort „Kapitalismusknechte“ und offenbar noch weitere Ausführungen zu Fragen des Eigentums von Blankertz, die für Zabeck nach den Worten eines überzeugten Marxisten geklungen haben.²⁰⁹ Zabeck weist darauf hin, dass er in seiner Hamburger Zeit als Dozent die Texte von Blankertz im Seminar behandelt und die „marxistischen Bezüge“, die dort enthalten seien, herausgearbeitet hat. Ferner schreibt er: „Ich brauche Sie nicht daran zu erinnern, daß unsere sogenannte Berufsbildungstheorie ein völlig anderes Gesicht bekommen hätte, wenn die Kulturpädagogen einen Zugang zu Marx gefunden hätten“.²¹⁰ Dennoch beschreibt Zabeck eine Art Entwicklung bei sich:

„Vielleicht habe ich, lieber Herr Blankertz, Ihnen den Anlaß gegeben, mich mißzuverstehen. Gewisse Auffassungen [...] haben jedoch auch in den letzten Monaten bei mir eine Wandlung erfahren. Das gilt insbesondere für die Einschätzung der pragmatischen Dimension unserer Disziplin. Die Bescheidenheit, die ich im kognitiven Ansatz von vornherein glaubte zeigen zu müssen, hat sich in den pragmatischen Ansatz hinein ausgeweitet. Mein Anspruch bleibt nun hinter dem, bildungspolitische oder gar gesellschaftspolitische Instanz zu sein, weit zurück.“²¹¹

Im nächsten Absatz schreibt Zabeck, dass es für ihn nicht leicht gewesen ist, die Vorwürfe, er habe sich von Blankertz abgewendet und sei ihm gegenüber undankbar, zu akzeptieren. Abermals besteht Zabeck auf die Wichtigkeit des offenen, „respektlosen“ Meinungsaustauschs in der Wissenschaft. Doch er sieht ein, dass er in diesem Fall zu weit gegangen ist und spricht eine Entschuldigung aus, fügt aber auch hinzu: „[I]ch übe

208 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

209 Wie aus den Ausführungen zu erkennen ist, hat Blankertz diese Bemerkung in humoristischer Absicht getätigt, die Zabeck aber nicht als solche aufgefasst hat. In einem früher datierten Briefwechsel gab es eine ähnliche Situation zwischen den beiden: Blankertz reagiert in einem ausführlichen Brief auf den Aufsatz Zabecks „Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“, den Zabeck an Blankertz geschickt hatte. In diesem Aufsatz kritisiert Zabeck Blankertz und dessen Kritik an Karl Abraham als „unsachlich überspitzte[...] Polemik“ (Zabeck 1965b, S. 80f). Zabeck spielte hiermit auf die Stelle an, an der Blankertz die Wirtschaftspädagogik mit „Frau Neureich“ verglich, „welche im Laden einen Globus von Deutschland verlangte“ (Blankertz 1961b, S. 822). Blankertz schrieb daher in seinem Brief, dass diejenigen, die diesen „Witz“ als ‚unsachlich‘ bezeichnen, sich als ‚humorlos‘ erweisen würden (Blankertz an Zabeck, 24.11.1965). Günter Kutscha hat diesen Witz Blankertz' bzw. die Wirkung dieses Witzes so gedeutet: „Konservative Wirtschaftspädagogen veranlasste dieser Spott, die Habilitation von Blankertz an der Wirtschaftshochschule Mannheim zu verhindern [...]“ (Kutscha 2022, S. 59).

210 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

211 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

keine bildungspolitische Askese, sondern unterscheide mich von Ihnen vielleicht darin, daß ich meine bildungspolitischen Aktivitäten nicht als Wissenschaft ausbebe [...]“.²¹²

Ein Brief von Zabeck an Blankertz aus dem Jahr 1972 zeigt, dass das Verhältnis nicht völlig zerstört war. Zabeck war gerade nach Mannheim gewechselt, wozu Blankertz wohl Glückwünsche übermittelte. Zabeck bedankt sich in dem Brief für die Glückwünsche. Blankertz Worte beschreibt Zabeck als solche „die weit über [...] floskelhaften Zuspruch“ hinausgingen.²¹³ Zabeck resümiert in diesem Brief auch noch einmal seine eigene wissenschaftstheoretische Entwicklung sowie die Entwicklung der Beziehung zu Blankertz. Zabeck schreibt, dass er zwar nie „auf einer Linie“ mit Blankertz gelegen habe, dennoch habe er die Hoffnung gehabt, er könne in Berlin seine „vermittelnde wissenschaftstheoretische Position“ halten. Diese Position habe „als links und progressiv“ gegolten. Doch mit dieser Position sei er in Berlin gescheitert. Zwar vertrete er nun in wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Positionen eine entgegengesetzte Meinung als Blankertz, dennoch bewundere er Blankertz für „jenes Prinzip in [seiner, C. P.] Person [...], die Wissenschaft erst möglich macht“.²¹⁴ Er meint damit eine Form von Anstand und Respekt, welche man auch denjenigen gegenüber zeigt, die sich in entgegengesetzter Position wiederfinden.

Aus dieser Episode sollte deutlich werden, dass man sich das Verhältnis der beiden Generationseinheiten nicht zu vereinfachend in einem Freund/Feind Schema vorstellen darf. In grundlegenden Fragen waren tiefe Gräben vorhanden, was aber nicht bedeutete, dass kein Dialog oder dieser nur mit Diffamierung und Beleidigung existierte. Aus diesem Briefwechsel ist zu erkennen, wie intensiv, aber auch emotional selbst eine Diskussion zwischen Wissenschaftlern werden kann, wenn es um eine der fundamentalen Aspekte geht, die die beiden Generationseinheiten konstituieren.

In diesem Fall ging es um bildungspolitische Äußerungen, die zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze herausforderten. Wie bereits in Abschnitt 3.2 gezeigt, agierte Zabeck als ein entschiedener Gegner der Bildungsreformpolitik. Blankertz und Zabeck traten auch im Diskurs über die Reformpolitik im Bildungswesen als Antagonisten auf. Dennoch gab es ein einendes Band der beiden: Die Diagnose, die BWP bzw. die Erziehungswissenschaft bedürfe einer grundlegenden Veränderung ihres Wissenschaftscharakters. Denn in ihrer scharfen Kritik an Schlieper, Abraham und anderen Vertretern aus einer überkommenen Epoche waren sie sich einig.

Zabecks Kritik an der traditionellen Wirtschaftspädagogik

Im Nachruf auf Zabeck findet sich die Aussage, dieser sei in seiner Jugend ein „junger Wilder“ gewesen.²¹⁵ Über sich selbst sagte Zabeck Ende der 1970er Jahre, er habe durch seine frühen Texte als „zorniger junger Mann“ in der Wirtschaftspädagogik gegolten.²¹⁶ In einem Brief an Ludwig Kiehn schreibt Zabeck davon, er habe bei seinem Wechsel an

212 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

213 Zabeck an Blankertz, 21.11.1972.

214 Zabeck an Blankertz, 21.11.1972.

215 Beck et al. 2014, S. 436.

216 Zabeck an Kiehn, 09.06.1978.

die Freie Universität Berlin gewisse Spannungen zwischen ihm und seinem Doktorvater gespürt und führt dies auf Kiehns Befürchtungen zurück, Zabeck würde einem „Zeitgeist“ verfallen.²¹⁷ Und auch die bereits zitierte Stelle, in der Zabeck u. a. meint, einst selbst Sympathien mit der antiautoritären Bewegung gehabt zu haben, lassen die Vermutung zu, dass Zabeck zu Beginn seiner akademischen Karriere andere Positionen vertrat, als dies wenig später der Fall war. Wie bereits erwähnt, gilt dieser Wandel für viele im BFW organisierten 45er-Professoren. Daher lassen diese (Selbst-)Zuschreibungen eine Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationszusammenhang durchaus plausibler erscheinen. Es soll im Folgenden darum gehen, die These der Zuordnung weiter zu stützen.

Die 45er haben nicht die schmerzvolle Auseinandersetzung mit ihren (akademischen) Vätern gesucht, sondern diese, wie Dirk Moses schreibt, in eine andere Sphäre verlegt, nämlich in die intellektuelle Auseinandersetzung mit den Theorien und Ideen, die die Deutsche Katastrophe möglich machten: Eine intensive „Traditionskritik“.²¹⁸ Diese Kritik rief wiederum Gegenkritik hervor.

Armin Mohler, wohl in Sorge um die Dekonstruktion einer deutschen Tradition, sprach von den 45ern als eine „saure Generation“, die „seltsam verbissen und absolut“ sei. „Diese Generation ist die Generation der Kritik um der Kritik willen“. Sie seien „sture Böcke, die sich weder mit den Älteren noch mit den Jüngeren vertragen“ würden.²¹⁹

Dieser Rundumschlag galt für alle im 45er-Generationszusammenhang gefassten Professoren, d. h. sowohl die „integrative republicans“ als auch die „redemptive republicans“, oder, vielleicht weniger differenziert ausgedrückt, die (liberal-)konservativen und die progressiven Professoren. Dass sich diese Intellektuellen in der Einsicht, die tradierten Theorien, Modelle und Ideen bedürften einer grundsätzlichen Kritik, einig waren, lässt sich für die BWP auch in dem schon ausführlich behandelten Gegensatzpaar Blankertz/Zabeck beobachten.

In der Korrespondenz der beiden ist jedoch nicht nur auf einer theoretisch-inhaltlichen Ebene die Distanz von Blankertz und Zabeck gegenüber der ersten Reihe der Wirtschaftspädagogen ihrer Zeit zu beobachten. Auch auf einer individuell-persönlichen Ebene lässt sie sich nachweisen. So schrieb Blankertz in einem Brief an Zabeck, dass ihm eine allgemeine, grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Wirtschaftspädagogik nicht „interessant genug“ ist, vor allem, wenn damit „Schlieper-Abraham-Dörschel“ gemeint sind.²²⁰ An anderer Stelle zeigte sich Zabeck in einem Brief an Blankertz überrascht, dass Alfons Dörschel seinen Beitrag „Zur Grundlegung einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung“ für eine Publikation im „Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ akzeptiert hat.²²¹ Über diesen Beitrag scheint es im Anschluss eine heftige Debatte gegeben zu haben. In einem weiteren Brief an Blankertz berichtet Zabeck, dieser Aufsatz habe „beim wirtschaftspädagogischen Establishment

217 Zabeck an Kiehn, 30.09.1972.

218 Moses 2007, S. 65–68.

219 Mohler 1965, S. 133–135; vgl. auch Mohler 1968.

220 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

221 Zabeck an Blankertz, 14.01.1968.

der Herberts-Stiftung einen Sturm entfacht“ und er stellt die Frage, ob der Text „wirklich ‚anmaßend in der Form‘“ gewesen sei.²²²

Noch Ende der 1970er Jahre zeigte sich das Spannungsverhältnis zwischen Zabeck und dem *Kölner Establishment*. In einem Brief an Ludwig Kiehn berichtet Zabeck über seinen Festvortrag für Martin Schmiel.²²³ Über Alfons Dörschel schreibt er, dass dieser „offenbar bis heute hin nicht verstehen und verzeihen kann“ und dass es für ihn „eine gewisse Genugtuung“ war, „grundlegende Fragen [...] an der Stelle vorzutragen, an der man lange nicht bereit war“ ihm zuzuhören.²²⁴ Es soll im Folgenden aber weniger um diese Anekdoten gehen, sondern vielmehr um die Schriften Zabecks, die zu diesen Anekdoten geführt haben und die seine Kritik an der etablierten Wirtschaftspädagogik der 1960er Jahre repräsentieren.

Bereits 1961, drei Jahre vor seiner Promotion, veröffentlichte Zabeck den Aufsatz „Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs“ in der Deutschen Berufs- und Fachschule. Hier beginnt er mit einer Kritik derjenigen Vorstellungen von Bildung, die immer noch davon ausgingen, dass der Beruf allein eine „umfassende Menschenbildung“ ermöglicht und dass „[j]ede Bildungsidee, die das übersähe, [...] bloße ‚Ideologie‘“ ist.²²⁵ Durchaus kritisch diskutiert Zabeck im Verlauf des Textes die damalige Forschungsliteratur, die von Fritz Blättner, Alfons Dörschel, Friedrich Schlieper und Johannes Baumgardt vorgelegt wurde. Zabeck kritisiert Dörschel u. a. dafür, dass dieser an eine „der alten Berufsidee orientierte Berufserziehung“ glaube.²²⁶ Die vermeintlich sichere Basis für didaktische Arbeiten, von denen diese Literatur ausgehe, sei der Grund für die Mängel in der Berufsbildung. Denn sie gehe von einem Ideal aus, nicht von der Realität. So lässt sich Zabecks Kritik zusammenfassen.

Im Jahr 1965 veröffentlichte Zabeck in der Deutschen Berufs- und Fachschule einen Aufsatz zur „Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“.²²⁷ Er beteiligte sich damit an einem Diskurs, der wenige Jahre zuvor durch einen Beitrag von Wolfgang Ritzel ausgelöst wurde.²²⁸ Es ging letztlich um Ritzels Vermutung, die Wirtschaftspädagogik – bei ihm personifiziert durch Karl Abraham – würde sich durch ein Bestreben nach wissenschaftslogischer Eigenständigkeit charakterisieren lassen. Mindestens aber dadurch, dass sich viele Wirtschaftspädagogen der Zeit eher mit den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als der Erziehungswissenschaft identifizieren würden. Ritzel lehnte diese Entwicklung ab und sah die Wirtschaftspädagogik als Teil der Berufspädagogik, ohne dabei aber eine Eigenständigkeit der Berufspädagogik behaupten zu wollen.²²⁹

222 Zabeck an Blankertz, 11.03.1968.

223 Der Vortrag wurde veröffentlicht und stellt erste Überlegungen zum Paradigmenpluralismus dar, vgl. Zabeck 1978a.

224 Zabeck an Kiehn, 09.06.1978.

225 Zabeck 1961, S. 902.

226 Zabeck 1961, S. 905.

227 Vgl. Zabeck 1965b.

228 Vgl. Ritzel 1961a, 1961b.

229 Ritzel 1961a, S. 753.

An diesem Diskurs beteiligten sich auch einige Nachwuchswissenschaftler:innen der Zeit, namentlich Ingrid Lisop²³⁰, Herwig Blankertz²³¹ und eben Jürgen Zabeck.²³² In seinem Text konstatiert Zabeck eine unbefriedigende Situation der wissenschaftstheoretischen „Absicherung der Wirtschaftspädagogik“, was auch an den zu diesem Themenfeld und von den etablierten Wirtschaftspädagogen vorliegenden Studien liege.²³³ Zabeck setzt in seiner Untersuchung aber nicht hier, sondern „in der methodologischen Situation der Erziehungswissenschaft überhaupt“ an und versucht, „die Struktur der Pädagogik von der Mitte des Erziehungswissenschaftlichen her durchsichtig zu machen“.²³⁴

Im Anschluss an Husserl, Frege, Hilbert, Tarski, Carnap, Wittgenstein und Bocheński stellt Zabeck sein Verständnis der Semiotik vor und versucht im Folgenden, mit Hilfe der Theorie der semantischen Stufen seinen Problemgegenstand angemessen zu erfassen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur als Glied der Erziehungswissenschaft denkbar ist“.²³⁵ Dieser Aufsatz spielt auch im engeren Zusammenhang mit dem Paradigmenpluralismus eine Rolle und wird an anderer Stelle noch ausführlicher diskutiert.²³⁶ An dieser Stelle ist es wichtiger, auf die Kritik an der etablierten Wirtschaftspädagogik einzugehen. Und hier zeigt sich, vielleicht etwas überraschend, dass die Kritik nicht so harsch ausfällt, wie man es vielleicht nach den vorangestellten Vorbemerkungen hat erwarten können. Zwar zeigt sich Zabeck durchaus kritisch, dies ist jedoch aufgrund der Anlage der Studie auch nicht anders zu erwarten bzw. wird dadurch bedingt.

Auch in einer 1966 erschienenen Sammelbesprechung zu „Ansätze[n] einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, in der Zabeck u. a. Titel von Abraham diskutiert und der Frage nachgeht, inwieweit hier bereits von einer Teildisziplin gesprochen werden kann, rekurriert Zabeck auf die Theorie der semantischen Stufen. Sein Fazit ist, dass die Bemühungen eines internationalen Vergleichs noch nicht über Ansätze hinausgehen.²³⁷ Auch hier hält sich Zabeck mit starker Kritik eher zurück.

Zwei weitere Aufsätze zum Thema Wissenschaftstheorie der BWP lassen eine deutlich stärkere Kritik der und Abgrenzung zur etablierten Forschungsmeinung der Zeit erkennen. Der erste Text mit dem Titel „Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis“ ist zwar 1970 erschienen, Zabeck verfasste das Manuskript aber bereits 1967.²³⁸ Dieser Beitrag ist deshalb so bedeutsam, da er für einen Handbuchbeitrag überaus kritisch ist und die herrschende Lehrmeinung in Frage stellt. Zabeck übt hier eine starke Kritik an der kulturphilosophischen Interpretation der Wirtschaftspädagogik, mit der sie ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem zu begründen versuchte.²³⁹

230 Vgl. Lisop 1962.

231 Vgl. Blankertz 1961b.

232 Eine zeitgenössische Zusammenfassung liefert Ulrich Pleiß, vgl. Pleiß 1969.

233 Zabeck 1965b, S. 802.

234 Zabeck 1965b, S. 802.

235 Zabeck 1965b, S. 827.

236 Siehe Kapitel 7.

237 Vgl. Zabeck 1966.

238 Zabeck an Blankertz, 31.10.1967.

239 Vgl. Zabeck 1970.

Daran knüpft der zweite angesprochene Aufsatz an. Es handelt sich hierbei um ein unveröffentlichtes Manuskript, welches Zabeck nach eigenen Angaben 1968 verfasste und in seiner Aufsatzsammlung von 1992 veröffentlichte.²⁴⁰ Der erste Teil des Textes ist im Wesentlichen eine Wiederholung dessen, was er 1965 in seinem Aufsatz zur Semiotik bereits publizierte. Zabeck kritisiert dann ausführlich die wissenschaftstheoretischen Arbeiten von Friedrich Schlieper, Alfons Dörschel und Karl Abraham, um seine These, dass „die Pädagogik [...] sich weder für das Vorhaben einer systematischen inneren Differenzierung noch für eine erfahrungswissenschaftlich ergiebige Arbeit [...] das Modell der traditionellen Wirtschaftspädagogik zum Vorbild nehmen“ kann, zu stützen.²⁴¹

1968 erschien der Aufsatz, über dessen Annahme zur Publikation im „Jahrbuch der Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ sich Zabeck überrascht zeigte und die im Zusammenhang mit der Bemerkung des „Dutschke der Wirtschaftspädagogik“ steht. In diesem Text verfolgt Zabeck seine Kritik an der kulturpädagogisch begründeten Wirtschaftspädagogik, verbunden mit den bereits erwähnten Namen, weiter. Dieser fehle das „Rückkopplungsverhältnis zur Wirklichkeit“.²⁴² Die Wirtschaftspädagogik habe damit ihre Begriffe überhöht und den Anschluss zur Realität verloren. Denn hier sei schon seit geraumer Zeit zu beobachten, dass der *Beruf* nicht das Zentrum des menschlichen Lebens sei. Speziell für die kaufmännische Berufsausbildung stellt Zabeck fest, dass ein „sehr großer Teil der kaufmännischen Nachwuchskräfte“ über kein „ausgesprochenes wirtschaftsberufliches ‚Interessenzentrum‘ verfügen würde und dass darüber hinaus ein Großteil des Nachwuchses „intellektuell leistungsschwach“ sei.²⁴³ Dieser Realität müsse sich eine Didaktik stellen.

Zabecks grundsätzliche Probleme mit der von ihm so bezeichneten „Kölner Schule“ fasst er in seiner „Geschichte der Berufserziehung“ übersichtlich zusammen: Intransparenz und mangelnde Selbstkritik der weltanschaulichen Voraussetzungen und ein schiefes Empirieverständnis sowie überhaupt eine fehlende empirische Überprüfung der aufgestellten Behauptungen.²⁴⁴

Zabecks Positionen im Berufsbildungsreformdiskurs der 1970er Jahren

Die grundlegende Frage, die die beiden sich polar gegenüberstehenden Generationseinheiten des 45er-Generationszusammenhangs konstituieren, lautet: Braucht es einen radikalen Neuanfang für die Bundesrepublik oder kann bei der Gestaltung des neuen Staates auf bewährte, aber mit Blick auf den Nationalsozialismus unschuldige Traditionen zurückgegriffen werden? Diese Frage musste nicht nur allgemein, sondern vor allem für jeden gesellschaftlichen Teilbereich beantwortet werden. Bereits aus den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass in dieser Frage insbesondere auch das Bildungssystem und damit das Berufsbildungssystem miteinbezogen wurde, wenn

240 Zabeck 1992b, S. 227.

241 Zabeck 1992a, S. 57.

242 Zabeck 1968b, S. 119.

243 Zabeck 1968b, S. 125.

244 Zabeck 2013, S. 698–705.

man nur an die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien denkt, in der Zabeck ebenfalls mitgewirkt hat.²⁴⁵

Die 1960er und frühen 1970er Jahre können auch als Jahrzehnt einer allgemeinen Reformeuphorie gelten. Die sozialliberale Bundesregierung, aber auch die sozialdemokratisch geführten Regierungen in einigen Bundesländern versuchten, Willy Brandts Losung „Mehr Demokratie wagen“ umzusetzen. Dieses Jahrzehnt gilt daher auch als „rotes Jahrzehnt“.²⁴⁶ Der Fortschrittsoptimismus wirkte sich vor allem auf die Bildungssysteme aus, die vor dem Hintergrund der florierenden Wirtschaft grundlegend reformiert werden sollten.²⁴⁷ Auch das Berufsbildungssystem wurde von den politischen Kräften erfasst und so in den Gesamtzusammenhang des allgemeinen Bildungsreformdiskurses gezogen, wie es danach vielleicht nie wieder geschehen ist.²⁴⁸

Die Berufsbildungsreformvorhaben setzten sich durchaus hohe Ziele und sind in einer Sprache formuliert, die heute vielleicht mancherorts Befremden auslöst: Die Berufsausbildung solle dazu beitragen, dass „Markt- und Machtposition der Masse der Arbeitenden stärker wird“, „die Unterschiede zwischen Akademikern und Nichtakademikern, Besitzenden und Lohnabhängigen, Reichen und Armen kleiner werden“ sowie „die Mehrheit selbstständiger arbeitet und in den Betrieben und in der Wirtschaft wirklich mitbestimmt“.²⁴⁹ Mit diesem Zitat wird deutlich: Der Diskurs war, auch in der Wissenschaft, durchaus politisiert und atmosphärisch aufgeheizt.

Zabeck hat sich durch seine Mitgliedschaft und Aktivitäten im BFW zumindest indirekt auch an den Diskussionen zu Reformfragen des allgemeinbildenden Schulwesens beteiligt, wie das Beispiel Hessische Rahmenrichtlinien gezeigt hat. Es soll nun um Zabecks Position im Berufsbildungsreformdiskurs gehen, der in den 1970er Jahren einen Höhepunkt erreichte. Mit einer Auseinandersetzung der programmatischen Texte von Zabeck, d. h. mit denjenigen Publikationen, die auf Struktur-, System- oder Theoriefragen der Berufsbildung abzielen und im Kontext des Berufsbildungsreformdiskurses stehen, lässt sich nachweisen, dass Zabeck die eben herangezogene, kategorische Generationenfrage eindeutig in einem liberalkonservativen Sinn beantwortet hat und somit zu den „integrative republicans“ gezählt werden kann. Im Zusammenhang mit dem Reformdiskurs der 1970er Jahre muss auch erwähnt werden, dass es eine charakteristische Position des Liberalkonservatismus ist, die Beweislast gegenüber den Reformern umzukehren.²⁵⁰ Dies entlastet die Argumentation der Reformgegner:innen, denn sie müssen nicht mehr die Überlegenheit des Status Quo beweisen.

Unmittelbar in Verbindung mit seiner BFW-Mitgliedschaft muss ein Vortrag gesehen werden, den Zabeck 1972 auf der Tagung „Schulkrise, Schulreform und Lehrerbildung“ hielt. Organisiert vom BFW zeigt sich hier abermals die weltanschauliche Position dieser Gruppe, wenn sie die Tagung im Kontext der Bildungsreformen veranstalten,

245 Siehe hierzu Abschnitt 3.2 in diesem Kapitel.

246 Schmidt und Sturm 2010, S. 8.

247 Vgl. Criblez 2018; Friedeburg 1989; die Bildungspolitik gilt auch als paradigmatisch, um den Reformkonsens der Zeit zu verstehen, Wehrs 2010, S. 93.

248 Vgl. zur Berufsbildungsreform dieser Zeit Offe 1975.

249 Crusius et al. 1974, S. 192.

250 Hacke 2006, S. 14.

diese aber als kommunistische Unterwanderung brandmarken.²⁵¹ Es deutet sich an, dass Zabeck eine nicht unwichtige Position in diesem Verband gehabt haben muss, wurde er doch eingeladen, um über die Berufsbildungsreform zu referieren.

Unter dem Titel „Berufsbildung zwischen Gesellschaftskritik und Traditionalismus“ analysiert Zabeck die berufsbildungspolitischen Grundpositionen sowie die Reformvorschläge der Zeit. Vermutlich mit Blick auf die Reformbefürworter:innen verteidigt Zabeck die Arbeitgeberseite gegen die Behauptung, diese würden eine „traditionalistische Haltung“ einnehmen.²⁵² Die Arbeitgeber würden befürchten, dass „die Berufsbildungspolitik in Gefahr ist, unter dem Einfluß unrealistischer Gesellschaftspolitiker und gesellschaftskritischer Ideologen“ zu geraten.²⁵³ Im weiteren Verlauf kritisiert Zabeck diejenigen Reformvorschläge, die letztlich die Abschaffung des Dualen Systems fordern und positioniert sich als Befürworter einer betrieblich organisierten Berufsausbildung.

Dies macht er mit einigen bemerkenswerten Aussagen. So schreibt er etwa: „Unseres Erachtens sollte die Desillusionierung über die künftige Erwachsenentätigkeit so früh wie irgend möglich einsetzen – und das geschieht am besten an Ort und Stelle“. Damit der „junge Berufstätige“ sich bestmöglich in den Funktionszusammenhang des Systems integriert, muss er, so Zabeck, „seine Tätigkeit in ihrer Bedeutung für den betrieblichen Leistungsprozeß erkennen, ernst nehmen und bejahen. Dazu gehört u. a. die Herstellung eines Loyalitätsverhältnisses zum Betrieb und dem jeweiligen Vorgesetzten, dazu gehört auch die Ausbildung spezieller Arbeitstugenden“.²⁵⁴

Das Schlussplädoyer liest sich zunächst durchaus kritisch: Zabeck sieht Verbesserungsbedarfe im Dualen System, bspw. mit Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb, und schreibt:

„Damit es zu einer solchen Verbesserung kommt, bevor leistungsfähige Ausbildungsstrukturen zerstört werden, gilt es, mit aller Härte jenen entgegenzutreten, die den Freiheitsspielraum innerhalb des »dualen Systems« zuungunsten der Auszubildenden mißbrauchen. Die an Verantwortung gebundene Freiheit wird heute nicht nur durch eine ideologische Gesellschaftskritik gefährdet, sondern auch durch jene, die der radikalen Linken Beispiele für Unterdrückung und Ausbeutung liefern bzw. derartige Beispiele verharmlosen und vertuschen.“²⁵⁵

Zabeck sah also durchaus die Probleme, die sich innerhalb des Dualen Systems ergeben. Seinen zunächst reflexiv wirkenden Äußerungen könnte man allerdings ebenso gut entgegenstellen, dass Zabeck diese Probleme insofern verharmlost, als er nicht in der Lage zu sein scheint, die systemische Dimension dieser Probleme anzuerkennen. So ließe sich diese Stelle auch in die Richtung deuten, dass Zabeck die Probleme in den Fehlern der Einzelfälle sieht, nicht im Gesamtsystem.

Das genaue Gegenstück hierzu lässt sich wieder mit Herwig Blankertz feststellen, der im selben Jahr auf dem IG-Metall-Kongress in Oberhausen ebenfalls zu Reformen in

251 Vgl. Löwenthal et al. 1972.

252 Zabeck 1972a, S. 126.

253 Zabeck 1972a, S. 127.

254 Zabeck 1972a, S. 130.

255 Zabeck 1972a, S. 134.

der Berufsbildung referierte. Seine Forderung ist unmissverständlich: „Das duale System ist in der bisher angelegten Form heute kaum noch vertretbar“²⁵⁶ und müsse daher „absterben“.²⁵⁷ Blankertz und Zabeck verkörperten zu dieser Zeit zwei Positionen im Berufsbildungsreformdiskurs und standen sich auch auf anderen Veranstaltungen direkt gegenüber.²⁵⁸

Ebenfalls 1972 veröffentlichte Zabeck den Aufsatz „Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule“. Hier positioniert sich Zabeck kritisch gegen die Thesen der Emanzipatorischen Berufspädagogik²⁵⁹, die das Leistungsprinzip als kapitalistisches Unterdrückungsinstrument kennzeichnen, welches nun auch in die Bildungsinstitution getragen werde. Allerdings nutzt Zabeck hier noch nicht den Begriff Emanzipatorische Berufspädagogik, sondern spricht von „Neue Linke“, die sich „an einem orthodoxen Marxismus“ orientieren würde.²⁶⁰ Als Beispiele dienen ihm Aufsätze von Wolfgang Lempert und Reinhard Franzke. Es geht Zabeck aber nicht nur um eine Kritik an einem anderen, erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz, sondern er bezieht auch Stellung gegen gesellschaftliche Phänomene wie „die sogenannte ‚apolitische Jugendbewegung‘“.²⁶¹ In der Einleitung macht Zabeck direkt klar, welche Haltung er in der Sache seines Aufsatzes einnimmt: „Hippiementalität als Staatsdoktrin wäre der Weg in die Katastrophe“.²⁶²

Diese provokante und vielleicht auch ironisch gemeinte Äußerung wird im Verlauf des Textes durch eine wissenschaftlich vorgetragene Argumentation relativiert. Zabeck versucht, Funktion und Bedeutung des Leistungsprinzip in der Schule für den Übergang der Schüler:innen in die Arbeitsrealität deutlich zu machen. So macht er klar, dass die Schule nie die gesellschaftlichen Anforderungen und realen Verhältnisse ausblenden darf. Die Berufsschule habe gegenüber anderen Schulformen den Vorteil, dass hier unmittelbar an den Erfahrungen der Berufsschüler:innen angeknüpft werden kann.²⁶³

Vor der „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der deutschen Wirtschaftsgymnasien“ hielt Zabeck am 06.10.1972 einen Vortrag mit dem Titel „Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation“, der 1973 in „Wirtschaft und Erziehung“ veröffentlicht wurde. Es geht dort um die Frage der curricularen Integration von Berufsbil-

256 Blankertz 1972, S. 34.

257 Blankertz 1972, S. 58.

258 Vgl. Blankertz 1980; Zabeck 1980b.

259 „Emanzipatorische Berufspädagogik“ ist ein Sammelbegriff für eine berufspädagogische Forschungsrichtung, die hier bewusst großgeschrieben wird. In den zeitgenössischen Texten, die hier behandelt werden, schreibt Zabeck häufig diese Bezeichnung klein. In späteren Texten verwendet er die Großschreibung, was darauf hindeuten kann, dass Zabeck, wie andere Erziehungswissenschaftler auch, retrospektiv eine Forschungstradition konstruiert, die mit einem Eigennamen versehen werden muss, Zabeck 2009, S. 144. In der breiteren Erziehungswissenschaft sind Ausdrücke wie „Kritische Erziehungswissenschaft“ ebenfalls gebräuchlich, sie scheinen synonym mit „Emanzipatorische Pädagogik“ verwendet zu werden. In dieser Studie verstehe ich diese Ausdrücke ebenfalls synonym, vgl. zur Kritischen Erziehungswissenschaft, Hoffmann 2007; Sünker und Krüger 1999.

260 Zabeck 1972b, S. 81.

261 Zabeck 1972b, S. 82.

262 Zabeck 1972b, S. 82.

263 Zabeck 1972b, S. 99–100.

dung und Allgemeinbildung im Kontext der (berufs-)bildungspolitischen Debatten, die letztlich in den Kategorien von Studierfähigkeit und Berufsqualifikation aufgehe. Namentlich diskutiert er den Strukturplan des Bildungsrates sowie das Kollegstufenmodell. Die Bedeutung der Debatte kennzeichnet Zabeck wohl bewusst dramatisch, indem er schreibt: „Es gilt, umfassender anzusetzen, denn die geplante Integration rührt an die Wurzeln unseres Systems“.²⁶⁴

Ging es in diesen Auseinandersetzungen noch um eher generelle Fragen zur Zukunft des Dualen Systems, lassen andere Publikationen Zabecks im Umfeld der Berufsbildungsreformdebatte einen engeren Fokus erkennen. Immer wieder kritisierte er die didaktischen Konzeptionen, die insbesondere dem Kollegstufenversuch in NRW zugrunde lagen und sich um die – in der BWP altbekannte – Frage nach dem Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung drehten. Dabei griff er auch auf Überlegungen von Ludwig Kiehn zurück.

Zabecks Kritik am Kollegstufenmodell und am Strukturplan, aber letztlich auch an Herwig Blankertz²⁶⁵ als Wissenschaftler, richtet sich gegen den „gesellschaftspolitisch-programmatischen Teil“, der seinen Ausdruck in „marxistischer Manier“ finde, wenn es um die Auflösung von Klassenstrukturen und kritisch-emanzipatorischer Befähigung des Individuums gehe.²⁶⁶ Die Aufgabe der Berufsausbildung aber sei es, die „Integration des Menschen in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“ sicherzustellen.²⁶⁷ Mit den Reformbestrebungen würde die Erziehungswissenschaft dieser Aufgabe aber nicht nachkommen, sondern vielmehr den Fehler begehen, „alle Lernenden leicht modifizierten gymnasialen Anforderungen“ zu unterwerfen, um damit die wahrgenommene Diskriminierung von Berufsbildung aufzuheben, was letztlich zu einem Fehlen beruflicher Qualifikationen führen müsste.²⁶⁸ Seine eigenen Überzeugungen macht Zabeck deutlich, wenn er schreibt, dass er „eine Sekundarstufe II als eine Einheit jenseits beruflicher Schwerpunktbildung nicht [für, C. P.] sinnvoll“ hält. Es sei „eine Illusion zu glauben, Studierfähigkeit und Berufsqualifikation könnten prinzipiell simultan erworben werden“.²⁶⁹

Dieser Vortrag hat große Ähnlichkeiten mit einem 1973 publizierten Aufsatz mit dem Titel „Wissenschaftsorientiertheit als bildungsteoretische [sic] und bildungspolitische Kategorie“. Es handelt sich dabei um seine Mannheimer Antrittsvorlesung.²⁷⁰ Der Untertitel „Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ lässt bereits erahnen, worum es geht. Wissenschaftsorientierung wird als didaktische Leitkategorie der Berufsbildung von Zabeck schon allein deshalb kritisch gesehen, weil es kein einheitliches Verständnis innerhalb der Erziehungswissenschaft von Wissenschaft überhaupt gebe.²⁷¹

264 Zabeck 1973a, S. 32.

265 Herwig Blankertz war Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Kollegstufenmodellversuchs und bot damit vermutlich noch einmal zusätzliche Angriffsfläche für Zabeck.

266 Zabeck 1973a, S. 33.

267 Zabeck 1973a, S. 34.

268 Zabeck 1973a, S. 37.

269 Zabeck 1973a, S. 38.

270 Vgl. Zabeck an Kiehn, 01.10.1973.

271 Zabeck 1973b, S. 564.

Nach einem Aufriss der historischen Bemühungen, das vermeintliche Gegensatzpaar in ihrer Beziehung zu bestimmen, rekurriert Zabeck mehr oder weniger ausführlich auf Ludwig Kiehn und seine Überlegungen zum Bildungsbegriff mit den Konstruktionen des „Berufsbedeutsamen“ und „Allgemeinbedeutsamen“. ²⁷² Dabei interpretiert er Kiehn so, dass das Berufsbedeutsame das ist, „was für den einzelnen im Hinblick auf seinen Beruf einen fachlichen Bezug besitzt“, wohingegen das Allgemeinbedeutsame das sei, „was der einzelne [sic] beherrschen muß, um den Anforderungen genügen zu können, die an alle Menschen eines Bezirks, eines Staates oder eines Kulturkreises gestellt werden“. ²⁷³ Mit diesen Überlegungen habe es Kiehn geschafft, „den Gegensatz zwischen den der Pädagogik scheinbar gestellten Alternativen als ein Scheinproblem zu entlarven“, denn es gehe nun nicht mehr darum, ob man Allgemein- oder Berufsbildung als Leitkategorie wähle, sondern immer um ein „Sowohl-Als-auch“ in Abhängigkeit davon, wo Pädagog:innen den Menschen begegnen. ²⁷⁴

Insgesamt meint Zabeck, dass die vorherigen Versuche, Wissenschaftsorientiertheit als didaktische Leitkategorie zu konkretisieren, entweder zu einer „Praxisferne“ oder „zu praktischer Politik“ geführt haben. Für Zabeck ist Wissenschaftsorientiertheit eher ein Merkmal von Unterricht überhaupt, d. h. zur Beurteilung von Unterricht. ²⁷⁵ Es gehe darum, die Unterrichtskonzeption wissenschaftlich zu begründen, weniger um die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Unterrichts.

Einen anderen Text bettet Zabeck ebenfalls in die bildungspolitische Debatten ein. Es geht um die bildungspolitische Diskussion um die Bestimmung des Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung. Die Bildungspolitik würde nach Zabeck jeden Integrationsversuch von Allgemein- und Berufsbildung unterstützen, ohne die Frage zu stellen, „ob Berufsbildung und Allgemeinbildung nicht eher einen sinnvollen Unterschied [...] ausdrücken“. ²⁷⁶ Abermals knüpft er an Kiehn an. Für Zabeck habe Kiehn es geschafft, dass „Allgemeinbildung und Berufsbildung [...] eine Bedeutung gewonnen [haben, C. P.], durch die sie sich innerhalb des Bezugssystems Erziehung nicht mehr ausschließen“, sondern vielmehr ergänzen. ²⁷⁷

Im Anschluss daran formuliert Zabeck sein Wissenschaftsverständnis, welches seiner didaktischen Konzeption zugrunde liege. Es gehe der Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft darum, Erziehung, welche mit ihrem „output die Weiterexistenz anderer Subsysteme und des gesellschaftlichen Systems überhaupt“ gewährleiste, zu verstehen und zu erforschen. Ausgangspunkt sei „die berufliche Realität und nicht ein bloß gedachter Beruf“. ²⁷⁸ Dem stehe ein anderes Verständnis gegenüber:

„Das heute in der deutschen Pädagogik herrschende Wissenschaftsverständnis tendiert in eine andere Richtung. Der Erziehungswissenschaft wird die Aufgabe zugesprochen, praktische Gesellschaftspolitik zu betreiben und dabei – unter Absolutsetzung

272 Vgl. Kiehn 1959.

273 Zabeck 1973b, S. 568–569.

274 Zabeck 1973b, S. 569.

275 Vgl. Zabeck 1973b, S. 577.

276 Zabeck 1975a, S. 41–42.

277 Zabeck 1975a, S. 49.

278 Zabeck 1975a, S. 51.

der Forderung nach Selbstverwirklichung der Individualität – für eine herrschaftsfreie Gesellschaft einzutreten. Dabei übernimmt sie marxistisches bzw. neomarxistisches Gedankengut. Unsere Gesellschaft wird von vornherein als Klassengesellschaft definiert, wobei der Bildungsbegriff in seiner soziologischen Fassung als ein sekundäres Klassenmerkmal ins Spiel gebracht wird.²⁷⁹

Nach einer Kritik an der Wissenschaftsorientierung im Unterricht und den damit verbundenen didaktischen Konsequenzen, kurz und knapp festgemacht an der Kollegstufe in NRW, schreibt Zabeck, dass die „Ideologiekritik“ keinen Beitrag leisten kann zur Bewältigung der Aufgabe, vor der jeder Mensch stehe und, so ließe sich Zabeck interpretieren, zu deren Unterstützung die Erziehungswissenschaft existiert. Diese Aufgabe lautet nach Zabeck, „sich zu integrieren und gleichzeitig Identität zu gewinnen“.²⁸⁰ Die Methoden einer „neomarxistischen“ Didaktik könnten nur dazu führen, dass die nachwachsende Generation sich zu „Querulanten“ entwickle, die „überall die Auswirkungen des Kapitalverwertungsinteresses zu entlarven sucht“ und sich „pseudorevolutionäres Mitläufertum“ anschließe, welches, „wenn es zu einer Allgemeinerscheinung würde, zu einem Zusammenbruch unseres freiheitlich-demokratischen Systems führen müßte“.²⁸¹

Ende 1974 wird der Ton bei Zabeck noch alarmistischer. Unter dem Titel „Die kritische Phase der Berufsbildungsreform in ihrer Bedeutung für die Revision des pädagogischen Selbstverständnisses von Betrieb und Schule“ sieht er die „Berufsbildungspolitik am Scheideweg“, die sich entscheiden müsse, ob sie weiter an der prinzipiellen Funktionalität der Berufsausbildung festhalten wolle oder sich den „Systemüberwinder[n]“ anschließen will, die entweder auf revolutionärem oder evolutionärem „Wege die Funktionalität der Berufsausbildung aushöhlen“ wollten.²⁸²

Zabeck sieht diejenigen Akteure der Berufsbildung, die Betrieb und Schule repräsentieren und die sich um eine funktionale Berufsbildungsreform bemühen, in der Pflicht, drei Ziele zu verfolgen: „Entideologisierung der berufsbildungspolitischen Diskussion“, „Bekanntnis zum dualistischen Prinzip“, „Abgrenzung gegen den Anspruch der Curriculum-Technokraten“. Zu ersterem muss wohl nicht mehr viel gesagt werden. Es geht Zabeck darum, dass die berufsbildungspolitische Diskussion auf eine realistische, d. h. empirisch belegte Basis gebracht wird. Er meint, dass Ausbeutungsthesen längst widerlegt seien und keinen Platz mehr im Diskurs hätten.²⁸³ Zum dualistischen Prinzip meint Zabeck, dass diese Organisationsform von Berufsausbildung – betriebliche Ausbildung ergänzt durch eine Berufsschule – die beste ist, um das Ziel der Funktionalität sicherzustellen. Daher müssten die Akteure alles dafür tun, um diese Form zu erhalten.²⁸⁴ Besonders aufschlussreich ist der dritte Aspekt, den Zabeck erwähnt. Er spricht im Kontext der Berufsbildungsreform von einer „Verschulung“, die sich auch auf die betriebliche Ausbildung erstreckte. Die Forderung der Reformen, die betriebliche Ausbildung stärker zu

279 Zabeck 1975a, S. 51–52.

280 Zabeck 1975a, S. 54.

281 Zabeck 1975a, S. 54.

282 Zabeck 1974, S. 331–332.

283 Zabeck 1974, S. 338–339.

284 Zabeck 1974, S. 339.

systematisieren, lehnt Zabeck ab. Denn der Auszubildende soll es lernen „die wirklichen Anforderungen des Berufslebens zu meistern“.²⁸⁵

Vor diesem Hintergrund ist auch Zabecks Studie zum Selbstverwaltungsprinzip im Dualen System zu sehen. In dieser Studie, die im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr von NRW entstand, geht Zabeck mit seinem Team u. a. der Frage nach, wie sich die einzelnen, konkreten Reformvorhaben auf das Ausbildungsverhalten der Betriebe auswirken. Dabei wurden folgende Reformen den Betrieben als Titel vorgelegt: „Ausweitung der Berufsschulzeit“, „Blockung des Unterrichts“, „Einführung des Berufsgrundschuljahrs“, Erhöhung der Ausbilderqualifikation“, „Strenge Gliederung d. Ausbildungsablaufs“, „Kein Einsatz in der Produktion“, „Prämienfinanzierung (Gesetzesentwurf)“, „Subventionsfinanzierung“, „Fonds-Finanzierung (Edding-Kommission)“. Wenig überraschend ist das Ergebnis, dass, mit Ausnahme der Subventionsfinanzierung sich sämtliche anderen Vorschläge negativ auf die Ausbildungsbereitschaft auswirken würden.²⁸⁶

Im Jahr 1975 veröffentlichte Zabeck gemeinsam mit Winfried Schlaffke das Buch „Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit“. Im Umfeld der Reformdebatten des Berufsbildungssystems, einschließlich des Entwurfs eines neuen Berufsbildungsgesetzes der Bundesregierung, nehmen sich die Autoren vor aufzuzeigen, welche „Gefahren“ für das „Berufsbildungssystem“ und die „Gesellschaftsordnung“ entstünden, „wenn sich engagierte Reformer, wohlmeinende Verfechter einer emanzipatorischen Pädagogik, Sozialutopisten, Herrschaftsideologen und Systemüberwinder zusammmentun“.²⁸⁷ In dem von ihm verantworteten Kapitel schreibt Zabeck, dass

„die Aufgabe in der Berufsausbildung darin besteht, (1) die nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, daß sie Bestmögliches für das Ganze zu leisten vermag (Allokation) und (2) zugleich den einzelnen so zu qualifizieren, daß es ihm möglich ist, sich auf alle künftig zu erwartenden ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse einzustellen [...]“.²⁸⁸

Aus dieser Aufgabe leitet Zabeck die Vorstellung einer Konzeption einer Didaktik der Berufsbildung ab, die die funktionale Bindung eines Menschen durch seinen Beruf an eine Gesellschaft berücksichtigt. Über diese Funktionen schreibt er: „Bei nüchterner Orientierung an den Gegebenheiten müßte das didaktische Konzept berücksichtigen, daß die Funktionen um des Funktionierens des Ganzen willen, innerhalb von Zweckinstitutionen hierarchisch gegliedert sind“.²⁸⁹ Zabeck zitiert an dieser Stelle „Kurskorrektur“ von Karl Steinbuch. Es lohnt sich, kurz auf Steinbuch und dieses Werk einzugehen, da es aufschlussreiche Einblicke in ein bestimmtes Gesellschaftsverständnis liefert.

Nach Richard Stöss kann Steinbuch der Neuen Rechten in der BRD zugerechnet werden, er bezeichnet Steinbuch als einen „hervorragenden Autor“ dieser Gruppierung.²⁹⁰

285 Zabeck 1974, S. 340.

286 Zabeck 1975c, S. VIII.

287 Schlaffke und Zabeck 1975, S. 8.

288 Zabeck 1975b, S. 102.

289 Zabeck 1975b, S. 103.

290 Stöss 1995, S. 111.

Ursprünglich galt Steinbuch als progressiver Denker und stand der SPD nahe. Ähnlich wie Zabeck wurde er geprägt durch die Erfahrung mit in Form und Inhalt radikal auftretenden Studierenden, die seine Veranstaltungen störten. Er wandte sich ebenfalls gegen die Hochschulreformen. Der öffentliche Bruch mit der SPD konnte in einem publizierten Briefwechsel mit Willy Brandt verfolgt werden. Das 1973 erschienene Buch „Kurskorrektur“ war dann der Auftakt einer zunehmenden Hinwendung zu rechten bis rechtsextremen Positionen.²⁹¹ An der von Zabeck zitierten Stelle schreibt Steinbuch:

„Obwohl Sachverständige es längst wissen, daß arbeitsteilige Strukturen nicht anders als hierarchisch aufgebaut werden können, auch irgendwelche Alternativen weder im Osten noch im Westen bekannt sind, hat unsere zeitgenössische Gesellschaftskritik das Denkmodell ‚Hierarchie‘ so diffamiert, daß es zum handlichen Zerstörungswerkzeug in der Wirtschaft, im Staat und besonders in den Universitäten wurde. Mit diesem Manipulationswerkzeug braucht man gar nicht mehr einzugestehen, daß man dieses politische System zerstören will, man will angeblich nur ‚herrschaftsfreie Strukturen‘ aufbauen: Unser System wird damit gestört und zerstört, ohne daß man dies zugeben muß.“²⁹²

Diese systemerhaltende Präferenz zeigt sich auch in der Argumentation von Schlawke und Zabeck. Im Grunde werden hier die Argumente noch einmal wiederholt, die Zabeck in den Jahren zuvor bereits formuliert hat, teilweise konkretisiert, teilweise erweitert.

Wie wichtig Zabeck eine hierarchisch strukturierte Gesellschaft ist, macht er im letzten der hier diskutierten Texte deutlich. Es handelt sich bei diesem Text um ein Koreferat, welches er zu Blankertz' Ausführungen über die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Sekundarstufe II gehalten hat.²⁹³ Zabeck kritisiert an dieser Position die üblichen Punkte, die er bereits in den Jahren zuvor immer wieder formuliert hat, insbesondere die Wissenschaftsorientierung. Besonders aufschlussreich sind Zabecks Ausführungen bezogen auf Blankertz' historische Kritik zum Bildungsbegriff:

„Weil es einst eine Geburtselite gab, die ihre Bestätigung durch den Besuch des Gymnasiums erfuhr, darf es eine Elite im demokratischen Staat offenbar nicht mehr geben. Weil die Berufung auf Begabungsunterschiede gelegentlich der Abschirmung höherer

291 Vgl. Guhl 2020. Die NSDAP-Mitgliedschaft Steinbuchs wurde erst spät thematisiert. Guhl zitiert aus Tagebucheinträgen, die Steinbuch während seines Kriegsdienstes als Soldat gemacht hat, in denen er sich eindeutig mit Kriegsverbrechen identifiziert und Sympathien dafür äußert. Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) benannte daraufhin das nach Steinbuch benannte „Centre for Computing“ um, siehe hier: https://www.kit.edu/kit/pi_2023_092_kit-benennt-informatio-nstechnologie-zentrum-um.php [14.01.2025]. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wusste Zabeck von dieser Mitgliedschaft nichts, meine Ausführungen sind auch nicht dahingehend auszulegen, dass ich Zabeck den Vorwurf mache, er würde ehemalige Nationalsozialisten oder gar Kriegsverbrecher zitieren und verherrlichen. Es erscheint mir nur wichtig, auf diese neueren Erkenntnisse aufmerksam zu machen.

292 Steinbuch 1973, S. 18. Zabeck gibt in seinem Quellenverweis Seite 20 an, allerdings passt der Text dort nicht mit der Aussage Zabecks zusammen. Entweder hat Zabeck unsauber zitiert, oder er besaß eine andere Ausgabe von „Kurskorrektur“.

293 Vgl. Blankertz 1980.

sozialer Schichten dienlich war, wird sie heute zu einem untauglichen Selektionskriterium erklärt. Weil Leistung immer auch an die durch Elternhäuser bewirkten Sozialisationsunterschiede anknüpft, verfällt die auf sie bezogene Auslese dem pädagogischen Verdikt.²⁹⁴

Die Vermutung, dass Zabeck die hier angesprochene Kritik nicht als kritikwürdig ansieht, formuliert er anschließend explizit: Man könne nicht leugnen, dass „in der Gesellschaft unterschiedliche Funktionen wahrgenommen werden müssen“. Menschen seien eben „unterschiedlich begabt“. Es gebe kein „demokratischeres Verfahren [...] als das der auf Begabung und Sozialisation gegründeten Leistungskonkurrenz innerhalb des restriktiv wirkenden Beschäftigungswesens“. Am Elitebegriff sei an sich nichts Negatives auszumachen. „Von Nivellierung“, sagt Zabeck, „halte ich gar nichts“.²⁹⁵

3.4 Schlussgedanken

Wie Zabeck in einem Brief an Kiehn 1978 ausführt, sei der Beitrag, den er in der Schmiel-Festschrift veröffentlichte, „Teil einer größeren wissenschaftstheoretischen Arbeit“, an der er schon „längere Zeit sitze“.²⁹⁶ Das bedeutet, dass der Paradigmenpluralismus, auf den Zabeck sich damit bezieht, einen längeren Vorlauf hat. Zu Beginn dieses Kapitels wurden Autoren zitiert, die den Paradigmenpluralismus in einen Zusammenhang mit Zabecks Erfahrungen in den 1970er Jahre bringen. Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel nun zusammengetragen wurden, bestätigen diesen Einfluss. Sein Konzept ist in einer Zeit entstanden, in der sich Zabeck offenbar stark genötigt sah, das (Berufs-)Bildungssystem, insbesondere das Duale System, gegen vermeintliche Ideologen zu schützen, um damit nicht zuletzt auch die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu verteidigen.

Zunächst ist seine Zeit in Berlin und das Berliner Hochschulgesetz zu nennen. Wie Zabeck an verschiedenen Stellen ausgeführt hat, hegte er zunächst Sympathien für die Reformbewegungen in der Bundesrepublik. Dies galt auch für das Hochschulgesetz in Berlin, denn wie er in einem Brief dem Wissenschaftssenator mitteilte, glaubte er zunächst, dass die Konzeptionen aus dem Berliner Universitätsgesetz „brauchbar“ seien. Doch er habe seine Meinung „aufgrund breiter Erfahrungen sehr rasch korrigiert“.²⁹⁷

Der Paradigmenpluralismus könnte damit auch in einen Zusammenhang mit dem Berliner Hochschulgesetz gebracht werden. So verstanden, wäre der Paradigmenpluralismus dann eine Reaktion auf das Hochschulgesetz. Sowohl bezogen auf das Hochschulgesetz als auch auf den Paradigmenpluralismus spricht Zabeck von einem „Rahmen“, der durch die jeweilige Konzeption konstruiert wird.²⁹⁸ Die Erfahrungen in Berlin haben Zabeck gezeigt, dass der Rahmen grundsätzliche Konstruktionsfehler enthält, die es unmöglich machten, die gesteckten Ziele zu erreichen. Daher baute Zabeck den Paradigmenpluralismus auf ganz anderen Prämissen auf. Zabeck sah in den Verhältnissen,

294 Zabeck 1980b, S. 32.

295 Zabeck 1980b, S. 32–33.

296 Zabeck an Kiehn, 09.06.1971.

297 Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

298 Zabeck 2009, S. 135; Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

die an den Berliner Hochschulen herrschten, die „Feinde von Pluralität und Liberalität“, wie er an Kiehn schrieb, durch das Hochschulgesetz gestärkt. So schrieb Zabeck ebenfalls an Kiehn über den beruflichen Werdegang seines Assistenten Neumann, dieser sei „durch das idiotische Fachhochschulgesetz viel zu früh Professor geworden“ und würde nun einen „orthodox-marxistischen Kurs“ im „Freiraum der Universität“, d. h. „ohne Leistungsdruck“, fahren.²⁹⁹ Die „Feinde“ konnten, so gedeutet, nicht nur durch die Hochschulgesetzgebung an die Hochschulen strömen, sondern es gelang ihnen damit auch der Zugang zur Erziehungswissenschaft. Zabeck könnte daher den Paradigmenpluralismus so konstruiert haben, dass er diese „Feinde“ rational begründet ausschließt.

In den 1970er Jahren entwickelte sich Zabeck zu einem profilierten Erziehungswissenschaftler, der seine Überzeugungen auch in bildungspolitischen Debatten vertrat. Er entwickelte Positionen, die man durchaus als konservativ bezeichnen kann, auch wenn er diese Zuschreibung ablehnte. Diese Ablehnung ist letztlich auch als ein weiteres Indiz zu deuten, um seine Zuordnung zu den konservativen 45ern, d. h. die „integrative republicans“, behaupten zu können. Auch wenn Zabeck sich wohl selbst nicht so gesehen hat, lassen die die Darstellungen aus Abschnitt 3.3 durchaus auf das Bild eines Erziehungswissenschaftlers schließen, dem man Attribute wie konservativ bis reaktionär zuschreiben könnte.

Diese Einschätzung ist aber bei näherer Betrachtung zu pauschal. Wie in Abschnitt 3.2 zum BFW diskutiert, kann die politische Ideologie dieser Professoren und Intellektuellen wohl eher mit dem Begriff Liberalkonservatismus beschrieben werden. Dieser Begriff ist auch deshalb besser, weil zum einen die 45er, wie gezeigt, die altkonservativen Theoreme im Lichte der neuen liberalen demokratischen Staatsverfassung weiterentwickelten, und weil zum anderen mit der Bezeichnung des Reaktionärs eine bestimmte Vorverurteilung und Wertung einhergeht, die zwar in gewisser Weise zutrifft, aber den Blick auf die für das wissenschaftliche Verstehen notwendigen Feinheiten verstellt.

So muss wohl noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Studierendenproteste kein von den BFW-Professoren hochstilisiertes Randphänomen gewesen sind. Die Qualität der Aktionen sowie die zur Schau gestellte Radikalität deuteten darauf hin, dass sie ernst genommen werden wollten.³⁰⁰ Die BFW-Professoren taten dies, allerdings wurde dadurch bald ein „Phantomkampf“ ausgefochten, und im Fall der NofU-Professoren, die an der Freien Universität Berlin und anderen Westberliner Hochschulen Fronstadterfahrung und „Kalte-Krieg-Ideologie“ unmittelbar erlebt haben, wurde dieser Kampf bis hin zu radikalen Maßnahmen wie den Schwarzen Listen geführt. Mit aller Macht sollte ein Rückfall in die Theorietradition des Deutschen Idealismus verhindert werden, der, so glaubten die BFW-Professoren, bereits überwunden schien. So drückt sich die antiidealistische Grundhaltung der BFW-Professoren aus.³⁰¹

Die gegebenen Verhältnisse, die bestehende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ordnung, die, wie diskutiert, für diese Generationseinheit als erhaltenswert galt, werden von Zabeck in deutlichem Ton verteidigt. Nahezu jede Forderung aus dem

299 Zabeck an Kiehn, 06.10.1971.

300 Wehrs 2014, S. 477.

301 Wehrs 2014, S. 479–480.

linken Spektrum der Erziehungswissenschaft, diese Verhältnisse kritisch zu analysieren, beargwöhnt er als Umsturzversuch der demokratischen Ordnung. Während bei Blankertz Aussagen stehen, die das Ende des Dualen Systems fordern, zeigt sich Zabeck grundsätzlich zufrieden mit dem System, dessen Schwächen, wenn überhaupt, nur durch Einzelfälle offenbar würden. Für Zabeck geht es darum, die nachwachsende Generation an die bestehenden Verhältnisse bestmöglich heranzuführen, damit sie ein selbstbestimmtes Leben führen könnten. 1976 deutete Dörte Brinkmann Zabecks bis dahin erschienene Schriften, insbesondere zum Theorie-Praxis-Verhältnis, als Plädoyer für „nicht begründete Notwendigkeiten der Systemerhaltung“, indem Zabeck die Individuen „auf ihre Funktion zur Erhaltung des Subsystems Wirtschaft hin definiert“.³⁰²

Zabecks Hinwendung zum Liberalkonservatismus zeigt sich auch in den Quellen, die er für seine Argumentation dieser Zeit nutzt. Denn Karl Steinbuch³⁰³ ist nicht der einzige Autor aus dem besagten neurechten Lager, den Zabeck für seine berufsbildungstheoretische Argumentation heranzieht. Helmut Schelsky zählt hierzu³⁰⁴ genauso wie Hans Freyer³⁰⁵ und Arnold Gehlen.³⁰⁶ Es waren insbesondere Gehlen und Schelsky, auf die sich die Liberalkonservativen stützten, dabei aber eine „adaptive Transformation konservativer Theoreme an liberale Verfassungsrealitäten“ durchführten.³⁰⁷

Doch auch die Verwendung des Ausdrucks „Tendenzwende“ deutet eine liberalkonservative Überzeugung Zabecks an. Im Vorlesungsskript von 1980 heißt es etwa:

„Das öffentliche Interesse an der Lösung der von der emanzipatorischen Pädagogik aufgeworfenen oder aufgenommenen Probleme geht seit einiger Zeit zurück. Das hängt u. a. auch damit zusammen, daß sich mit einer Veränderung des politischen und des ökonomischen Klimas andere Fragen in den Vordergrund geschoben haben. Die Rezession der Jahre 1974/75 und die sich an sie anschließenden krisenhaften Erscheinungen führten zu einer ‚Tendenzwende‘ im öffentlichen Bewußtsein.“³⁰⁸

Weiter heißt es: „Der Wert von Stabilität und Funktionalität der Gesellschaft pflegt erst in Krisenzeiten voll gewürdigt zu werden“.³⁰⁹ Diese Aussagen sind auch nahezu druckgleich im Haupttext zum Paradigmenpluralismus zu finden.³¹⁰

Dabei ist zu beachten, dass der Ausdruck „Tendenzwende“ konservativer Provenienz ist.³¹¹ Dieser Ausdruck wurde zum Sinnbild für die reformskeptische und auch -feindliche Haltung, die sich in den 1970er Jahren auch in der Öffentlichkeit begann, breit zu

302 Brinkmann 1976, S. 15–16.

303 Den Zabeck auch in seinem Aufsatz über die „Gefahr einer Politisierung der Handelslehrerbildung“ heranzieht, Zabeck 1972d, S. 371.

304 Zabeck 1975b, S. 118; Zabeck 1974, S. 334; Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 1973a, S. 33; Zabeck 2010a, S. 205; Zabeck 1982, S. 76; Zabeck 1972d, S. 375–376.

305 Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 1982, S. 76; Zabeck 1998, S. 180.

306 Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 2010a, S. 204–205; Zabeck 1982, S. 76.

307 Hacke 2006, S. 293.

308 Zabeck 1980c, S. 85.

309 Zabeck 1980c, S. 85; diese Stelle findet sich auch in Zabeck 1978b, S. 317.

310 Zabeck 1978b, S. 317.

311 Wehrs 2010, S. 91; Hacke 2006, S. 104–108.

machen. Linke Intellektuelle sahen sich daher genötigt, vor dem Hintergrund dieses Begriffs vor einer restaurativen Bewegung zu warnen. So mussten viele Reformen, insbesondere in der Bildungspolitik, aufgrund des öffentlichen Drucks und flankiert durch konservative Stimmen, revidiert und zurückgenommen werden.³¹² Es waren also nicht unbedingt, wie Zabeck es darstellt, die ökonomischen Krisen der 1970er Jahre, die zu einem Wandel der öffentlichen Meinung führten, sondern auch die immer lauter werdenden Stimmen konservativer Kommentator:innen.

Auch wenn eine Reduzierung zur Erklärung der Handlungen der BFW-Professoren auf ihre Verbitterung über den Verlust von Privilegien zu simpel erscheint,³¹³ darf die Wahrnehmung einer Gefahr des Verlustes von Einfluss und Deutungshoheit seitens der liberalkonservativen Intellektuellen nicht vergessen werden. Axel Schildt deutet daher die Aktivitäten liberalkonservativer Intellektueller als Ausdruck einer von dieser Gruppe wahrgenommenen Hegemoniekrise.³¹⁴

312 Wehrs 2010, S. 91–93.

313 Wehrs 2014, S. 477–478.

314 Schildt 2004, S. 478.

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 zutreffen.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 „Heilversprechen“ 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 ankündigt“, 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 „Zusätze 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 Disziplinen 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 Wissenschaftsbe- reich, 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 *θεωριᾶ* 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. Jahrhundert 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 realisiert.⁸¹ In diesem Sinn unterscheidet sich Ideologie nicht von Theorie, da, wie in der Darstellung des Wertfreiheitsbegriffs gezeigt, diese Wertesysteme sich auch in Theorien zeigen. 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

strukturiertes 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 Fachsprachefällt.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 Maya ⁹⁹ oder des Gilgamesch-Epos ¹⁰⁰ und die daraus gewonnenen 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 erklärten, 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 sollte.

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 Soziokulte diskutiert. Nach Peter Zima sind Soziokulte 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 Gegenbeauftragter“.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 Reformeuhorie 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 die 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 legten.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.

Zweifellos 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, Herrmann 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 rahmende 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 vorsichtigere Formulierung 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 Gegenspielern, 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.

5 Binnen- und Außenlegitimität

Während der Analyse der Krisenerzählung wurden zwei Begriffe kurz angesprochen, die sowohl eng verknüpft sind mit dieser Erzählung als auch mit Zabecks Gesamtkonzept des Paradigmenpluralismus. Es handelt sich um die Begriffe Binnen- und Außenlegitimität. Zabeck positioniert diese Begriffe in seiner Erzählung als die wegweisenden und handlungsleitenden Kategorien der Disziplinverfasstheit der Erziehungswissenschaft bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie bilden die leitenden Kategorien seiner Überlegungen. Mit diesen Begriffen sei es möglich, die Krise der Disziplin nicht nur zu fassen, verständlich zu machen und zu beschreiben, sondern auch Krisenprävention zu betreiben.

Das Problem der Paradigmenvielfalt oder der Methodendiskussion in der Erziehungswissenschaft bzw. BWP beschäftigte Zabeck schon länger, bevor er den Text zum Paradigmenpluralismus schrieb. Dies geht aus den bisherigen Erkenntnissen hervor.¹ Als Zabeck 1972 seinen Aufsatz zum Theorie-Praxis-Verhältnis veröffentlichte, stellt er auch die unterschiedlichen Forschungsansätze in der BWP dar. Die Versuche, ein Verhältnis der Forschungsansätze zu bestimmen, wirken hier allerdings noch sehr rudimentär und ziellos.² Mit der Binnen- und Außenlegitimität scheint Zabeck dann ein theoretisches Konstrukt gefunden zu haben, das seinen Überlegungen zu den eben genannten Problemen mehr analytische Präzision verschafft.

Als Quelle für die Binnen- und Außenlegitimität dient Zabeck der Soziologe M. Rainer Lepsius. Dieser hat die Begrifflichkeit wiederum in Anlehnung an Max Weber und dessen Wertfreiheitspostulat entwickelt. In Abschnitt 5.1 wird daher diese Forderung Webers diskutiert und herausgearbeitet, in welchem Sinne das Wertfreiheitspostulat verwendet wird.

Bevor eine Analyse der Binnen- und Außenlegitimität in Zabecks Paradigmenpluralismus und in seinen weiteren Schriften durchgeführt werden kann, was in Abschnitt 5.3 erfolgt, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Aufsatz von Lepsius notwendig, um im Sinne der Quellenkritik den gemeinten Sinn herauszuarbeiten und ihn mit dem rezipierten Sinn zu vergleichen. Dies geschieht in Abschnitt 5.2.

1 Siehe u. a. Abschnitt 2.3 und Abschnitt 3.3.

2 Vgl. Zabeck 1972c.

Es scheint so zu sein, dass diese Begriffe als disziplintheoretische Diskurse ein Phänomen der BWP sind. Obwohl ihr geistiger Schöpfer, nämlich Lepsius, ein in seinem Fach und darüber hinaus bekannter und anerkannter Wissenschaftler war,³ wurden diese speziellen Überlegungen zu wissenschaftlichen Disziplinen in anderen Fachgebieten so gut wie nicht rezipiert. So werden im Band zum Soziologentag von 1978, deren Beiträge durchaus mit Lepsius' Überlegungen in einem Zusammenhang stehen, diese Thesen nicht rezipiert.⁴ Auch Klaus-Georg Riegel kommt in „Öffentliche Legitimation der Wissenschaft“ zwar nicht ohne Lepsius, aber ohne die Binnen- und Außenlegitimität aus, obwohl auch er die Bedeutung äußerer Faktoren für das Wissenschaftssystem in den Blick nimmt.⁵ Vereinzelt lassen sich Publikationen aus der Geschichtswissenschaft⁶ und der Sozialen Arbeit⁷ mit Zitationen finden.

In Abschnitt 5.4 wird der Rezeption von Binnen- und Außenlegitimität in der BWP nachgegangen. Denn es ist dieses Element des Paradigmenpluralismus, welches am häufigsten zitiert wird und ein wichtiges Argument in selbstreferentiellen Diskursen der BWP darstellt. Mit der Analyse der Binnen- und Außenlegitimität bei Zabeck, aber auch der Analyse der Rezeption in der BWP wird der Anspruch dieser Studie verfolgt, mit der Rekonstruktion des Paradigmenpluralismus auch Erkenntnisse über die methodologischen Debatten der Disziplin zu gewinnen.

5.1 Max Webers Wertfreiheitspostulat

Im Kontext der Binnen- und Außenlegitimität ist eine Beschäftigung mit dem Wertfreiheitspostulat bedeutsam, womit Max Weber wohl einen der berühmtesten wissenschaftstheoretischen Begriffe in dem Methodenstreit der deutschen Soziologie geschaffen hat. Es kann bei der Auseinandersetzung mit diesem Begriff nicht darum gehen, ihn bis ins letzte Detail und in all seinen Facetten zu diskutieren, sondern nur so weit, wie er sich in Zabecks Verwendung zeigt und für die Kritik an Zabeck notwendig ist. Dies ist aber nicht leicht, denn wohl kein anderer Begriff ist ironischerweise so wertbeladen und instrumentalisiert wie dieser. Es ist demnach bei der Verwendung der relevanten Literatur besondere Aufmerksamkeit gefragt.⁸

Weber hat den Begriff Wertfreiheit in verschiedenen Texten verwendet und in unterschiedlichen Fragestellungen diskutiert.⁹ Richtig ist wohl, dass Kritik am Begriff, aber vor allem die Kritik an Weber selbst sowohl den Begriff als auch Webers ursprüngliches

3 Vgl. hierzu die Nachrufe auf Lepsius im Feuilleton, z. B. Seibt 2014; Kaube 2014.

4 Vgl. Hondrich und Matthes 1978.

5 Vgl. Riegel 1974.

6 Vgl. Langewiesche 2016.

7 Vgl. Dewe 2015.

8 René Königs Abhandlung zum Begriff ist ein gutes Beispiel: Einerseits ist dieser Text hilfreich, um den Begriff zu fassen, andererseits wird auch deutlich, dass König diesen Aufsatz auch als Kritik an Ralf Dahrendorf geschrieben hat und somit selbst eine bestimmte Interpretation durchsetzen möchte, vgl. König 1971.

9 Vgl. Weber 1985a, 1985b.

Anliegen unkenntlich gemacht haben. René König stellt z. B. fest, dass die meisten Rekonstruktionen des Werturteilsfreiheitspostulats kaum bis gar keine neuen Erkenntnisse produzieren und dass dieselbe Kritik bloß wiederholt wird. So werde immer wieder darauf verwiesen, dass Weber selbst seine eigene Forderung nicht eingehalten habe und ständig Wertungen vorgenommen hätte.¹⁰

König geht in seiner Weber-Interpretation davon aus, dass es beim Wertfreiheitpostulat um die Abstinenz der Sozialwissenschaft im Kampf der „Weltanschauungen“ geht. Demnach fordert Weber, dass sich Wissenschaftler:innen nicht an einer Auseinandersetzung von Ideologien mit ihrer Arbeit beteiligen sollen, da diese Auseinandersetzungen nicht rational verlaufen und daher nie zu einem Abschluss kommen können.¹¹

Ähnlich sieht dies auch Leo Strauss, indem er Webers Thesen herunterbricht auf zwei Alternativen, die Weber in seiner Religionssoziologie aufgestellt hat: „[E]ntweder eine geistige Erneuerung [...] oder ‚mechanisierte Versteinerung‘ mit einer Art von krampfhaften Sich-wichtig-Nehmen“. Weber habe gegenüber diesen Alternativen, die über das Wesen der abendländischen Zivilisation entschieden, deutlich gemacht, dass eine Wahl einer der beiden Optionen sich „jenseits der Zuständigkeit der Vernunft befinden“ muss.¹²

In ihrer Interpretation sind sich König und Strauss einig. Uneinigkeit zeigt sich in der Bewertung des Wertfreiheitspostulats. Während König an der Seite Webers steht, lehnt Strauss im Großen und Ganzen Webers Forderung ab; dennoch hält er es für notwendig, dass Soziolog:innen dann wertfrei agieren, wenn es um das Verstehen fremder Gesellschaften geht, um zu vermeiden, die eigenen Maßstäbe an die fremde Gesellschaft beim Verstehensprozess anzulegen.¹³ Darin scheint für Strauss der Begriff Wertfreiheit seine Anwendung zu finden.

Vielleicht lassen sich die eben erwähnten „Missverständnisse“ in Webers Rezeption auch dadurch erklären, dass er „keine abschließende und hinreichend widerspruchsfreie Werttheorie vorgelegt“ hat, aus der sich das Verhältnis von Wertfreiheit und Wissenschaft ableiten lässt.¹⁴ Eine typische Phrase, mit der die mangelhafte Weber-Rezeption beschrieben werden kann, lautet, dass Wertfreiheit „die Absenz von Stellungnahmen zu Gesellschaft und Politik“ bedeuten würde und dass Wissenschaftler „sich möglichst aus allem Meinungsstreit herauszuhalten“ haben.¹⁵

Diese Vorstellung von Wertfreiheit lässt sich auch in einer Kontroverse in der BWP wiederfinden, an der Klaus Beck und Günter Kutscha beteiligt waren. Ausgangspunkt dieser Episode im berufspädagogischen Diskurs ist ein Beitrag von Günter Kutscha, in dem er noch einmal die Prämissen und Ziele einer emanzipatorischen Berufspädagogik bündelt und mit Blick auf neue Herausforderungen diskutiert.¹⁶ Klaus Beck kritisiert Kutscha für seine Positionen. Insbesondere warnt er davor, Berufsschüler:in-

10 König 1971, S. 38–43.

11 König 1971, S. 55–59.

12 Strauss 1971, S. 76.

13 Strauss 1971, S. 91.

14 Schmid 2020, S. 193.

15 Heinemann 2011, S. 65.

16 Vgl. Kutscha 2019.

nen vor ein „gravierendes Dilemma“ zu stellen, womit Beck auf die Loyalität der Auszubildenden zum Arbeitgeber anspielt – eine Aussage, die in ganz ähnlicher Form auch bei Zabeck zu finden ist¹⁷ – und konstruiert dabei eine Argumentation, die, wie Kutscha richtig feststellt,¹⁸ im Stile des Positivismusstreits, insbesondere in seiner hochstilisierten Wahrnehmung, gehalten ist.

Auch mit Blick auf den Paradigmenpluralismus sind Becks Äußerungen aufschlussreich, denn er spricht von grundlegenden paradigmatischen Unterschieden, die Günter Kutschas und seine Position zu Gegensätzen machen.¹⁹ Während die Emanzipatorische Pädagogik „Stellungnahmen und bildungspraktische Interventionen“ einschliesse und von „emotions- und wertbeladenen begrifflichen Konnotationen und Intentionen“ beeinflusst sei, orientiere sich der Kritische Rationalismus und damit Becks Position am „Wertfreiheitsprinzip“, womit sich der „Aufstellung von Geltung und Befolgung beanspruchenden Forderungen und der versuchten Eingriffe in die Praxis der Berufsbildung und in die für diese zuständige Politik“ enthalten werde.²⁰

Es ist wohl kein Zufall, dass Kutscha den Positivismusstreit anführt, denn kaum eine methodologische Diskussion hat den weiten Bereich der Sozialwissenschaften so stark beschäftigt wie diese. Grund dafür dürften die in einigen Auflagen erschienenen Textsammlungen sein, die wohl auch zur Grundlagenliteratur in den sozialwissenschaftlichen Seminaren der 1960er und 1970er Jahre gehörten.²¹

Dieser Diskurs als solcher ist insofern mittlerweile Geschichte, dass er einerseits eine wichtige Episode in der deutschen Geschichte der Sozialwissenschaften darstellt, andererseits aber auch als abgeschlossen angesehen werden kann.²² Hans-Joachim Dahms konstatierte 1994, dass der Positivismusstreit in der akademischen Welt „als Thema völlig in den Hintergrund getreten sei“.²³ Es soll nun nicht darum gehen, die Positionen und argumentativen Entwicklungslinien zu rekonstruieren, die in diesem weit verzweigten Diskurs zur Sprache kommen müssten,²⁴ da ein Großteil von dem für das Erkenntnisinteresse dieser Studie nur eine untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr sollen die Positionen zur Frage der Wertfreiheit in den Sozialwissenschaften aufgegriffen und hierbei auch nur auf Theodor W. Adorno und Karl Popper Bezug genommen werden, denn hier zeigt sich, wie Dahms formuliert, eine grundsätzliche Einigkeit der beiden Kontrahenten im Sinne eines beiderseitigen Entgegenkommens.²⁵

Popper schreibt in seiner vierzehnten These über Werte, Objektivität und die reine Wissenschaft: „Der objektive und der wertfreie Wissenschaftler ist nicht der ideale Wissenschaftler. Ohne Leidenschaft geht es nicht, und schon gar nicht in der reinen Wissenschaft“.²⁶ Popper erkennt also durchaus an – so wie es auch Weber getan hat – dass

17 Beck 2019, S. 5; Zabeck 1975a, S. 54; Zabeck 1972a, S. 130.

18 Kutscha 2020a, S. 5.

19 Beck 2019, S. 12.

20 Beck 2019, S. 12.

21 Vgl. z. B. Maus und Fürstenberg 1970.

22 Dahms 1994, S. 401.

23 Dahms 1994, S. 15.

24 Vgl. hierzu Dahms 1994.

25 Dahms 1994, S. 348.

26 Popper 1970, S. 114.

es eine Unauflöslichkeit gibt zwischen Werten und sogenannter „reiner Wissenschaft“. Die methodologische Konsequenz hieraus ist für ihn, durch „wissenschaftliche Kritik [...] Wertvermischungen bloßzulegen und die rein wissenschaftlichen Wertfragen nach Wahrheit, Relevanz, Einfachheit [...] von außerwissenschaftlichen Fragen zu trennen“.²⁷

Für Adorno ist Webers Wertfreiheitpostulat eine „dogmatisierte Kategorie“ und darin ist er sich mit Popper einig.²⁸ Der Unterschied wird in der Konsequenz, die Adorno aus dieser Einsicht zieht, deutlich. Denn Adorno sieht eine Paradoxie, wenn Wissenschaftler:innen einem reinen Wissenschaftsideal genügen sollen, denn sie können dies niemals aufgrund der ständigen Wertgebundenheit ihrer eigenen Position. Die Forderung nach Wertfreiheit sei erst dann aufgekommen, als „Mittel und Zwecke um reibungsloser Naturbeherrschung willen auseinandergerissen wurden“.²⁹ Worum es Adorno geht, macht folgende Stelle deutlich: „Die Dichotomie von Sein und Sollen ist so falsch wie geschichtlich zwanghaft; darum nicht schlicht zu ignorieren“.³⁰

Während Popper aus der Tatsache der Wertimmanenz folgert, die Wissenschaftskritik müsse letztlich mit den Mitteln der klassischen Logik die außerwissenschaftlichen Aussagen von den wissenschaftlichen trennen, hält Adorno eine Dialektik für notwendig, die, im Falle der Soziologie, die Widersprüche zwischen den Wertidealen, die eine Gesellschaft über sich selbst erzählt (Sollen) und den tatsächlichen Gegebenheiten (Sein) herausarbeitet. Darin scheint der Positivismusstreit aufzugehen: Während der Kritische Rationalismus sich zwar nicht gegen das Lösen von gesellschaftlichen Problemen wehrt, diese Lösungen aber immer nur als Einzelfälle sieht, geht es der Kritischen Theorie darum, mit der Methode der immanenten Kritik die Gesellschaft in ihrer Totalität auf diese Probleme hin zu befragen. Ähnlich wie auch in der kurzen Darstellung der Weber-Interpretation von König und Strauss zeigen sich viele Gemeinsamkeiten in der Auslegung, die aber in einem Detail in einer grundsätzlich anderen Methodenforderung münden.

5.2 M. Rainer Lepsius: Der Ursprung der Binnen- und Außenlegitimität

Lepsius hat die Begrifflichkeit der Binnen- und Außenlegitimität erstmals 1972 in seinem Aufsatz „Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang“ verwendet. Dieser Text wurde ursprünglich für die Festschrift für René König verfasst,³¹ wurde jedoch bereits vorher, nachdem sich die Veröffentlichung verzögerte und es offenbar Interesse gab, diesen Text in einer universitätsinternen Zeitschrift, den „Mannheimer Berichten“, zu veröffentlichen, abgedruckt.³² „Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang“ wurde dann wie geplant 1973 in der Festschrift veröffentlicht. Zu einem dritten Abdruck kam es 1990, als Lepsius eine Sammlung eigener Aufsätze herausgab.³³ Die Tatsache, dass hier auch „Ge-

27 Popper 1970, S. 115.

28 Adorno 1970, S. 137.

29 Adorno 1970, S. 138.

30 Adorno 1970, S. 139.

31 Vgl. Albrecht et al. 1973.

32 Vgl. Lepsius 1972. Zur Publikationsgeschichte vgl. die Korrespondenz Fritz Sack/Rainer Lepsius.

33 Vgl. Lepsius 1990b.

sellschaftsanalyse und Sinngebungszwang“ mit abgedruckt wurde, lässt auf die Bedeutung dieses Textes für Lepsius schließen.

Es liegen demnach drei verschiedene Textzeugen vor. Zwischen dem Abdruck von 1972 und 1973 liegen keinerlei Veränderungen vor. In der Aufsatzsammlung von 1990 gibt es jedoch einige Veränderungen, die sich im Wesentlichen auf den Schluss des Aufsatzes beziehen. Hier konkretisiert Lepsius seine Folgerungen die Soziologie betreffend. Einige Sätze werden ergänzt und umformuliert sowie ein neuer Absatz hinzugefügt. Die Binnen- und Außenlegitimität betreffen diese Änderungen jedoch nicht. Dennoch stellt sich die Frage, welcher Abdruck für die Analyse geeignet ist. Im Folgenden wird der Abdruck in der König-Festschrift von 1973 herangezogen, da dieser Abdruck von Zabeck nicht nur im Haupttext von 1978 zitiert wird,³⁴ sondern auch in späteren Texten, z. B. im Text von 2009.³⁵

Lepsius' Aufsatz ist nicht durch Gliederungspunkte strukturiert. Dennoch könnte man ihn in vier Abschnitte einteilen: Im ersten Abschnitt geht es um Max Webers Postulat der Wertfreiheit im Zusammenhang mit den institutionellen Voraussetzungen der Wissenschaft; im zweiten Abschnitt führt Lepsius die Begriffe Binnen- und Außenlegitimität ein; im dritten Abschnitt wird diese Begrifflichkeit konkretisiert, problematisiert und am Beispiel der Medizin illustriert; im letzten Abschnitt überträgt Lepsius seine Überlegungen auf die Soziologie.

Wertfreiheit und Hochschulreform als Startpunkt von Lepsius' Überlegungen

Als Mitherausgeber der Max-Weber-Gesamtausgabe erscheint es wenig überraschend, dass sich Lepsius in seiner Analyse auf Weber stützt und die Einleitung seines Aufsatzes vor allem mit dessen Thesen zum Werturteilsfreiheitpostulat beginnt. Für Lepsius war Webers Forderung nach einer „Gesinnungskaskade“ des Wissenschaftlers zu individualistisch gefasst.³⁶ Die Situation der deutschen Universität nach 1933 ist für Lepsius Beispiel genug, danach zu fragen, welche institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die einzelnen Wissenschaftler:innen nicht den Gesinnungsansprüchen „schutzlos ausgeliefert sind“.³⁷ Dabei meint Lepsius, dass eine ähnliche Situation auch „heute“, d. h. zu der damaligen Zeit, „zu erwarten“ ist.³⁸

Nach diesen einleitenden Bemerkungen könnte man vermuten, dass Lepsius sich hier auf die Hochschulreformen seiner Zeit bezieht bzw. dass dieser Diskurs seine Überlegungen beeinflusst hat. Diese Vermutung konkretisiert sich, wenn man Lepsius' Position in diesem Diskurs bedenkt. Lepsius war wohl selbst nicht Mitglied im BFW,³⁹ allerdings lassen seine politischen Aktivitäten in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) erkennen, dass er eine gewisse Abneigung gegenüber den Inhalten der Hochschulreformen empfand, insbesondere gegenüber der radikalen Interpretation von Demokra-

34 Zabeck 1978b, S. 325.

35 Zabeck 2009, S. 145.

36 Lepsius 1973, S. 105.

37 Lepsius 1973, S. 106.

38 Lepsius 1973, S. 106.

39 E-Mail Wehrs an Porcher, 22.06.2023.

tisierung. So verhinderte er gemeinsam mit Erwin Scheuch einen Vorstoß des damaligen Vorsitzenden Ralf Dahrendorf, der eine Mitgliedschaft von Studierenden in der DGS ermöglichen sollte. Die beiden setzten eine „oligarchische Satzung“ in der DGS durch, die den Vorstand gegenüber der Mitgliederversammlung stärkte. Lepsius setzte diesen Kurs als Vorsitzender ab 1971 fort.⁴⁰

Diese Vermutung der Bezugnahme auf die zeitgenössischen Hochschulreformen konkretisiert sich weiter, wenn man einen Text über die Reform der Hochschulen betrachtet, den Lepsius 1969 publizierte. In diesem Text geht es um die „Autonomie der Universität in der Krise“, und auch hier diskutiert er Legitimitätsansprüche und -erwartungen der Universitäten, personalisiert durch die Professoren und der Öffentlichkeit. Es geht um die bildungs- und wissenschaftspolitischen Debatten der Zeit. Am aussagekräftigsten für Lepsius' Anliegen kann folgendes Zitat gelten:

„Die Krise der Universitätsautonomie in der Gegenwart wird zwar durch die Studentenbewegung und die quantitative Ausweitung von Forschungs- und Lehraufgaben der Universität dramatisiert, ihren strukturellen Grund findet sie aber in der wachsenden Bedeutung von Wissenschaft und der dadurch gewachsenen Abhängigkeit der Gesellschaft von der autonomen Wissenschaft in der Organisationsgestalt der Universität.“⁴¹

Lepsius bezieht sich also bei der Problematisierung der Hochschulreform – bei ihm wird dies zur „Krise der Universitätsautonomie“ – auf eine wachsende Kluft zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Die Gesellschaft habe ein wachsendes Bedürfnis nach wissenschaftlicher Erkenntnis, dadurch steige aber auch der Wunsch nach Einfluss auf diesen Erkenntnisprozess. Die Wissenschaft, solange sie sich in der Universität institutionalisiert wiederfindet, versuche demgegenüber, diese Bedürfnisse mit Blick auf ihre autonome Stellung in der Gesellschaft abzuwehren. Damit ist die Binnen- und Außenlegitimität angesprochen.

Einführung der Binnen- und Außenlegitimität

Lepsius meint im Anschluss an Weber, dass Wissenschaft zunächst einmal lediglich der Glaube an einen Wert von Regeln ist, deren Einhaltung notwendig sei, um diese Wissenschaft zu betreiben.⁴² Daraufhin führt Lepsius die zentrale Begrifflichkeit ein:

„Jede wissenschaftliche Disziplin erfordert insofern eine Binnen- und Außenlegitimität. Die Binnenlegitimität bezieht sich auf Wertvorstellungen, die sowohl den Objektbereich einer Wissenschaft betreffen als auch ihre Methoden, und lässt die Fragestellung einer Wissenschaft als gerechtfertigt für jene erscheinen, die solche Wissenschaft betreiben.“⁴³

40 Wehrs 2014, S. 463.

41 Lepsius 1969, S. 185.

42 Lepsius 1973, S. 106.

43 Lepsius 1973, S. 106.

Damit sind zum einen interne Werte gemeint, d. h. bezogen auf methodologische und inhaltliche Überzeugungen, zum anderen aber auch externe Wertsetzungen. Die externe Wertsetzung lassen diejenigen die Existenz einer Wissenschaft plausibel erscheinen, die diese alimentieren. Er schreibt: „Die Außenlegitimität hingegen bezieht sich auf Wertvorstellungen, die jenen eine wissenschaftliche Tätigkeit gerechtfertigt erscheinen lassen, die diese weder in ihrer Vorgehensweise noch auch in ihren voraussehbaren Ergebnissen überblicken können“.⁴⁴

Wieder bezieht sich Lepsius auf die Vorstellung einer „autonomen Wissenschaft“, womit er, wie gezeigt, die an Universitäten organisierte Wissenschaft meint, wenn er schreibt:

„Die Chance für eine autonome Wissenschaft beruht insofern auf dem Aufbau und der gegenseitigen Vermittlung von institutionalisierten Wertvorstellungen für die Rechtfertigung der Wissenschaft nach innen gegenüber denjenigen, die sie betreiben, wie nach außen gegenüber denjenigen, die sie alimentieren und ihre Folgen hinzunehmen bereit sind.“⁴⁵

Nun genüge es nicht, die allgemeine Wertvorstellung als Sicherstellung der eigenen Existenz anzusehen. Lepsius beschreibt weiter, wie sich eine Disziplin gegenüber der Leistungserwartung der Wissenschaft und Gesellschaft verhalten muss, um bei Nicht-Erfüllung dieser Erwartung den Niedergang der eigenen Disziplin in Form von Ressourcenverweigerung, z. B. durch die Verweigerung von Forschungsgeldern, entgegenzuwirken. Dazu gehöre, dass die „Kriterien der Wissenschaftlichkeit, die das Binnenverhältnis der Disziplin regeln, [...] übersetzt werden [müssen, C. P.] in Kriterien, die für die Klienten, Abnehmer und Betroffene dieser Wissenschaft plausibel und akzeptabel sind“.⁴⁶

Weiter schreibt Lepsius: „Je homogener die Kriterien der Binnen- und Außenlegitimität sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Erwartungen des Publikums auf Ziele gerichtet sind, die von der Disziplin nach dem Selbstverständnis ihrer Problemstellungen und Methoden erfüllt werden sollen und können“.⁴⁷ Je besser es einer Disziplin also gelingt, ein konsistentes Selbstverständnis zu entwickeln, das den gesellschaftlichen Leistungserwartungen entspricht, d. h. je stärker eine Homogenisierung der Kriterien der Wissenschaftlichkeit im Binnen- und Außenverhältnis gelingt, desto eher wird die Legitimität der Disziplin von Seiten der Gesellschaft anerkannt.

Das disziplinäre Selbstverständnis mit gesellschaftlichen Leistungserwartungen in Einklang zu bringen, birgt allerdings nach Lepsius drei Probleme: Erstens können möglicherweise notwendige Erweiterungen der Wertvorstellungen und andere Interpretationen von Kriterien der Wissenschaftlichkeit die gewonnenen (Binnen-)Legitimationswerte ins Wanken bringen, zweitens kann bei geringer Homogenisierung der Kriterien

44 Lepsius 1973, S. 106–107.

45 Lepsius 1973, S. 107.

46 Lepsius 1973, S. 107.

47 Lepsius 1973, S. 108.

von Binnen- und Außenlegitimität das Leistungsdefizit zu einer kritischen Größe werden und drittens kann die Erweiterung des Objektbereichs durch eine vergrößerte Leistungserwartung ebenfalls das Leistungsdefizit anwachsen lassen.⁴⁸ Diese drei Probleme diskutiert Lepsius am Beispiel der Medizin,⁴⁹ um Lösungen dafür zu finden, dass das „Postulat der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft“ eine Chance hat.⁵⁰

Die Konkretisierung und Problematisierung der Binnen- und Außenlegitimität am Beispiel der Medizin

Die fundamentale Wertvorstellung einer jeden Disziplin kann erst dann zum Entstehen einer wissenschaftlichen Disziplin führen, wenn diese Wertvorstellung hinreichend bestimmt ist. Als Beispiel führt Lepsius die Medizin an, welche sich zunächst über die Feststellung legitimiere, dass das „Leben erhaltenswert [ist, C. P.] und Leiden verringert werden“ muss. Doch die Aufgabe der Medizin sei es nicht, so führt Lepsius fort, „Kriege zu verhindern, Unfallmöglichkeiten zu beseitigen“ usw.⁵¹ Das heißt, die Aufgabe der Medizin ist nach Lepsius nicht die Erhaltung des Lebens in sämtlichen denkbaren Situationen, in denen das Leben in Gefahr gerät, z. B. die Verhinderung von diesen Gefahren, sondern die Aufgabe der Medizin beschränke sich darauf, das Leben durch die Erforschung und Heilung des eigenen Körpers zu sichern. Es sei der Medizin damit gelungen, einen für sich relevanten Geltungsbereich als ein „Kriterium“ nach außen zu tragen, das eine gesellschaftliche Akzeptanz erfährt und somit die Binnen- und Außenlegitimität zu homogenisieren. Würde sich gesellschaftlich der von Lepsius formulierte Geltungsbereich als gesellschaftliche Anforderung durchsetzen, würde das von der Gesellschaft wahrgenommene Leistungsdefizit anwachsen, da durch die Ausweitung der Leistungsanforderung die Binnen- und Außenlegitimität weniger homogen wären.

Das zweite Problem identifiziert Lepsius durch die Chance, das wahrgenommene Leistungsdefizit einer Disziplin zu vermindern, indem diese Disziplin das Wissen über ihren Forschungsgegenstand monopolisiert. Damit ist gemeint, dass eine Disziplin die Deutungshoheit über ihren Forschungsgegenstand gewinnen muss, sodass ein Laie, womit alle Personen gemeint sind, die nicht dieser Disziplin angehören, keinen Anspruch darauf hat, den Forschungsgegenstand neu zu definieren. Lepsius schreibt: „Geling es etwa der Medizin, das Krankheitswissen und die Krankheitstherapien professionell zu monopolisieren, dann kann sie selbst festsetzen, was Krankheit ist. Niemand außer Ärzte kann dann mit sozialer Verbindlichkeit bestimmen, was als Krankheit zu gelten hat.“⁵² Besonders aufschlussreich wird es an dieser Stelle, wenn Lepsius über die „Voraussetzungen für einen hohen Monopolisierungsgrad des Wissens“ spricht.

Erstens gehe es bei der Monopolisierung um die „Spezifität der Definitionen“ der Grundbegriffe der Wissenschaft, zweitens um die „Sicherung der Kompetenzkontrolle“

48 Lepsius 1973, S. 108.

49 Die er im Übrigen bereits in anderen Texten mit ähnlicher Problemstellung heranzieht, vgl. Lepsius 1969.

50 Lepsius 1973, S. 108.

51 Lepsius 1973, S. 108.

52 Lepsius 1973, S. 109.

durch Personen, die selbst Angehörige dieser Wissenschaft sind.⁵³ Dies führe dazu, dass die

„Erwartungen der Öffentlichkeit, die ein hohes wahrnehmbares Leistungsdefizit der Wissenschaft hervorrufen würden, als unberechtigt abgewehrt werden. Es ist klar, daß ein solcher Prozess auf Dauer nur ablaufen kann, wenn die Effizienzbeweise der Wissenschaft innerhalb des sozial verbindlichen Erwartungshorizonts erbracht werden; eine totale Immunisierung der Wissenschaft von den sozialen Bedürfnissen und kulturellen Wertvorstellungen kann nie eintreten.“⁵⁴

Denn auch die Medizin müsse sich ab einem bestimmten Punkt der Leistungserwartung der Gesellschaft gewissermaßen beugen, z. B. wenn massenhaft über Krankheitserscheinungen berichtet werde, die traditionell nicht zum Gegenstandsbereich der Medizin gehörten. Daher wäre eine Ausdifferenzierung der Medizin die Folge.⁵⁵

Während Lepsius beim zweiten Problem die innere Verfasstheit einer Disziplin adressiert, geht es im dritten Problem um äußere Einflüsse. Denn hier spricht Lepsius den Titel seines Aufsatzes an. Es geht um die Möglichkeit, in gesellschaftlichen Konstellationen Sinngebungsbedürfnisse abzuwehren, d. h. Leistungserwartungen, die an eine Disziplin gestellt werden, legitim ablehnen zu können.

Die Medizin könne sich erst akademisch institutionalisieren, wenn es ihr gelinge, „den menschlichen Körper aus einem umgreifenden kulturellen Deutungsmuster menschlicher Existenz zu lösen“, heißt es. Erst dadurch könne der menschliche Körper „zu einem Objekt experimentell empirischer Beobachtung“ werden. Daher meint Lepsius, dass „die Etablierung jeden spezialisierten und methodologisch autonomisierten Wissens stets auch mit der Freisetzung von Sinngebungszwängen verbunden“ ist.⁵⁶

Die medizinische Forschung sei frei von außerwissenschaftlichen Erklärungsmustern, aber auch Sinngebungen. Der Sinn von Krankheiten ist nicht Gegenstand der Medizin, d. h. sie muss nicht den Sinn von Krankheiten erklären. Über den Tod erläutert Lepsius: „Die Medizin entzieht sich einer expliziten Deutung des Todes im allgemeinen und weist die Last der Sinngebung von Existenzenerfahrungen, die in ihrem Objektbereich auftreten, ab.“⁵⁷ Ein Erfolgsgarant hierfür sei aber auch die Existenz anderer sozialer Institutionen, z. B. die Kirche.

Zusammenfassend stellt Lepsius fest, dass die „große Autonomie der Medizin“ das Ergebnis einer „Konfiguration von Legitimitätswerten, Kontrollen über deren Interpretationen, Effizienzbeweisen angesichts beschränkter Leistungserwartungen und der Möglichkeit, Deutungsbedürfnisse abzuweisen“, ist.⁵⁸ Wichtig ist aber auch, insbesondere schon mit Blick auf die spätere Anwendung durch die Erziehungswissenschaft bzw. die BWP, dass für Lepsius dies nur dadurch möglich ist, dass andere „institutionalisierte Wertpräferenzen“ der eben angesprochenen Konfiguration nur selten widersprechen.

53 Lepsius 1973, S. 109.

54 Lepsius 1973, S. 109–110.

55 Lepsius 1973, S. 110.

56 Lepsius 1973, S. 110.

57 Lepsius 1973, S. 110.

58 Lepsius 1973, S. 111.

Außerdem sei eine Sinnggebungserwartungshaltung an die Medizin kaum vorstellbar, da diese Erwartungen, d. h. die „moralische Bedeutsamkeit“, nicht die Erwartung an die Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit des menschlichen Körpers impliziere.⁵⁹

Die Übertragung der Binnen- und Außenlegitimität auf die Soziologie

Lepsius hält fest, dass er der Beschreibung der Medizin nur „heuristischen Wert“ zuweist und dass sie als ein „Kontrastfall zur Analyse der Lage der Soziologie“ diene.⁶⁰ Er bezieht seine Überlegungen auf die „beständige Kontroverse um das Werturteilsproblem“, welche in der Soziologie geführt wird. Die Ursache für diese Kontroverse liege darin, dass

„1. ein geringer Grad von Homogenität über die Wertvorstellungen für die Außen- und Binnenlegitimität besteht, 2. das wahrgenommene Leistungsdefizit zwischen den Erwartungen und den Ergebnissen der Forschung wegen mangelnder Spezifität und Interpretationskompetenz der Kriterien nicht kontrollierbar ist und 3. eine Abweisung von Deutungsbedürfnissen durch die Art der Problemstellung bei unklaren Erwartungskriterien und zunehmenden Mangel an institutionalisierten Deutungsproduzenten kaum möglich ist.“⁶¹

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Problemstellung fragt Lepsius, was das allgemeine Ziel der Soziologie sei. „Zu welchem Zweck oder zur Verwirklichung welcher allgemeinen Wertvorstellungen beansprucht die Soziologie Autonomie zur Bestimmung der Problemstellungen und Methoden für die Analyse der Gesellschaftsstruktur?“⁶² Die Beantwortung dieser grundlegenden Frage stellt Lepsius als einen Konsens dar, der aber nicht isolierbar sei von gesellschaftlichen Sinnggebungsbedürfnissen und der vor allem veränderlich sei, d. h. immer in einem zeitlichen Kontext stehe.

Da sich die gesellschaftlichen Sinnggebungsbedürfnisse mit der Zeit verändern, sei es für die Soziologie nahezu unmöglich, eine ähnliche Stellung wie die Medizin zu erhalten. Die Soziologie sei immer einem „Gesinnungsdruck“ ausgeliefert, und der kontinuierliche Streit um die Methoden der Soziologie ist damit nur ein Ausdruck „eines Kampfes um Durchsetzung oder Anerkennung von Wertpräferenzen“.⁶³ An anderer Stelle heißt es: „Der Methodenstreit in der Soziologie ist insofern Ausdruck der geringen Isolierbarkeit der Legitimationsgründe aus der kulturellen Wertstruktur, ihren Widersprüchen und Kontradiktionen“.⁶⁴

Die beste Möglichkeit der freien Entfaltung der Soziologie sieht Lepsius daher in einer plural verfassten Gesellschaft, in der viele „Deutungsmuster“ um Akzeptanz konkurrierten, sich aber nie vollständig durchsetzen könnten. Nur in einer solchen gesellschaftlichen Situation habe die Soziologie die Möglichkeit, „weltanschauliche Askese“ zu

59 Lepsius 1973, S. 111.

60 Lepsius 1973, S. 111.

61 Lepsius 1973, S. 111.

62 Lepsius 1973, S. 111.

63 Lepsius 1973, S. 112.

64 Lepsius 1973, S. 113.

betreiben, da sie bestimmte Sinngebungszwänge abweisen und an andere gesellschaftliche Mächte verweisen kann.⁶⁵ Erst durch die Pluralität von Deutungsansprüchen könne es also einer Disziplin gelingen, Unabhängigkeit zu wahren, da sie sich nicht genötigt sehen müsse, sich z. B. für eine Partei zu entscheiden. Damit ist gemeint, dass eine Disziplin keine Angst haben müsse, nicht mehr alimentiert zu werden, da sie sich immer auch auf andere Akteure berufen könne.

Es geht auch Lepsius um eine Form des Umgangs der Soziologie mit paradigmatischer Vielfalt. Ausgehend von der Annahme, dass es der Soziologie aufgrund der komplizierten gesellschaftlichen Struktur sowie der sich ständig wandelnden Zeitkultur wohl nie gelingen werde, eine ähnliche Stellung wie die Medizin einnehmen zu können, schreibt er: „Die Problematik ihrer Stellung [der Soziologie, C. P.] ist zu analysieren, nicht moralisch zu kritisieren oder politisch zu bekämpfen“.⁶⁶ Bezogen auf mögliche Lösungen heißt es:

„Da sich keine einfache Strategie für Erhöhung der Autonomie durchsetzen läßt oder genauer, mit jeder dieser Strategien schwerwiegende Konsequenzen für die Entwicklung der Soziologie und die soziale Organisation der beständigen Rekonstruktion menschlichen Selbstverständnisses und der moralischen Ordnung des menschlichen Lebens sich ergeben, kann es nicht nützlich sein, die Gesamtproblematik durch Gesinnungsappelle zu verkürzen, durch Methodendiskussionen quasi-professionell zu verdecken.“⁶⁷

Lepsius erteilt damit sowohl Forderungen nach oder der Festlegung auf eine Haltung oder Ideologie und der Reduzierung der Problematik auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen eine Absage. Es müsse vielmehr

„die strukturelle Situation mit in Betracht gezogen werden, die Konstellationen, unter denen Soziologie sich professionell ausdifferenzieren kann. Dazu gehören ein Verständnis der komplexen Beziehungen zwischen Binnenlegitimation und Außenlegitimation, der Schwierigkeiten, soziologische Erkenntnisobjekte aus den allgemein zugänglichen Erfahrungszusammenhängen zu lösen, und die Akzeptanz des Umstandes, daß soziologische Forschungsergebnisse immer – ob vom Forscher beabsichtigt oder nicht – einen Bezug zu den herrschenden, moralischen und politischen Überzeugungssystemen haben.“⁶⁸

Denn ohne die Berücksichtigung der strukturellen Situation „fallen Sinngebungszwänge mit Gesellschaftsanalyse zusammen, wird die Soziologie zum Opponenten der Soziologie, ist soziologische Paradigmenvielfalt nicht Erkenntnismittel sondern Kampf zwischen Weltanschauungen“.⁶⁹ Ein fruchtbarer Paradigmenpluralismus ist für die Soziologie also nur dann möglich, wenn sie die gesellschaftliche und zeitkulturelle Bindung

65 Lepsius 1973, S. 114.

66 Lepsius 1973, S. 115.

67 Lepsius 1973, S. 115.

68 Lepsius 1990a, S. 298.

69 Lepsius 1990a, S. 298.

ihrer Erkenntnisse sowie ihres Gegenstandes akzeptiert, dieses aber auch selbstkritisch reflektiert.⁷⁰

Es geht Lepsius um die Wahrung des Werturteilsfreiheitspostulats im Sinne Max Webers. In diesem ging es, wie gezeigt, nicht darum, dass Wissenschaft keine Wertung abgeben darf. Immerhin ist das Werten der Wissenschaft immer inhärent, worin sich die Akteure im Positivismusstreit auch einig waren. Lepsius möchte lediglich in der Soziologie durchgesetzt wissen, dass diese keine Soziologie im Auftrag einer Partei oder anderer gesellschaftlicher Mächte betreibt, wie es die Soziologie ab 1933 getan hat.

Die Begriffe Binnen- und Außenlegitimität rücken insbesondere im letzten Teil seines Textes in den Hintergrund. Sie werden nicht als Kategorien für das Erklären zum Entstehen und der Institutionalisierung von wissenschaftlichen Disziplinen genutzt, sondern als Hilfskonstruktionen, um die Komplexität des Verhältnisses von Soziologie und Gesellschaft zu verstehen, damit Webers Forderung eine reelle Chance zur Verwirklichung hat.

5.3 Zur Verwendung der Binnen- und Außenlegitimität bei Zabeck

Lepsius und Zabeck waren zwischen 1972 und 1981 gleichzeitig Professoren an der Universität Mannheim. Interessanterweise lebten beide in unmittelbarer Nachbarschaft (Lepsius in Weinheim, Zabeck in Hemsbach). Doch vermutlich pflegten die beiden keinen privaten Kontakt.⁷¹ Auch im Nachlass von Rainer Lepsius, zu finden im Universitätsarchiv Heidelberg, liegt in der umfangreichen Korrespondenzsammlung kein Schriftwechsel zwischen Lepsius und Zabeck vor.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde erwähnt, dass Lepsius „Gesellschaftsanalyse und Sinngebungsdruck“ zuerst in den „Mannheimer Berichten“ veröffentlichte. Mit hoher Wahrscheinlichkeit stieß Zabeck hier zuerst auf die Binnen- und Außenlegitimität. Denn die erste Verwendung findet sich bei Zabeck in dem Aufsatz von 1973, der seine Antrittsvorlesung an der Universität Mannheim darstellt.⁷² Hier zeigt sich auch in Form des Quellennachweises, dass Zabeck sehr wahrscheinlich zum ersten Mal in der universitätsinternen Zeitschrift mit diesen Überlegungen konfrontiert wurde.⁷³

Die Analyse von Zabecks Rezeption darf nicht nur auf den Haupttext zum Paradigmenpluralismus beschränkt bleiben, es müssen auch Zabecks andere Schriften in den Blick genommen werden. Denn nur so ergibt sich das *big picture*, nur so können die Nuancen in der Verwendung offengelegt werden.

70 Die letzten beiden Zitate stammen nicht aus dem Text von 1973, sondern sind in der überarbeiteten Fassung von 1990 enthalten. Dies ist aus zwei Gründen wichtig: Zabeck könnte diese Ergänzungen nicht zur Kenntnis genommen haben, womit ihm eine wichtige Präzisierung von Lepsius' Forderung entgangen sein könnte. Dies muss aus Gründen der Fairness in der kritischen Analyse berücksichtigt werden.

71 E-Mail-Korrespondenz Oliver Lepsius/Porcher.

72 Zabeck an Kiehn, 01.10.1973.

73 Zabeck 1973b, S. 565, Fußnote 9.

Die Verwendung der Binnen- und Außenlegitimität im Haupttext

Die Binnen- und Außenlegitimität ist eng verbunden mit der Krisenerzählung innerhalb des Paradigmenpluralismus. Bereits im ersten Satz wird dies deutlich. Dieser Satz lautet: „Wissenschaftliche Disziplinen befinden sich in einer Krise, wenn sie von Prozessen erfaßt werden, innerhalb derer sich zunehmend die Auflösung ihrer Identität als spezifische soziale Institution vollzieht“.⁷⁴ Im ersten Absatz konkretisiert Zabeck diesen einleitenden Satz und spricht davon, dass sich die Auflösung einer Disziplin einerseits entlang von Identitätskrisen vollzieht und andererseits durch die Verknennung der gesellschaftlichen Alimentierung.⁷⁵

Die Binnenlegitimität, die Zabeck im zweiten Abschnitt unter Verweis auf Lepsius beim Namen nennt, deutet Zabeck folgendermaßen: „Für die Fachgenossen handelt es sich also darum, ein insgesamt einheitliches ‚Selbstverständnis‘ zu finden“.⁷⁶ Die Deutung der Außenlegitimität folgt direkt danach: „Außenlegitimität wird demnach hergestellt, wenn in Anknüpfung an mehr oder minder diffuse Interessen und Bedürfnisse der Öffentlichkeit eine Wissenschaft etwas leistet, was ‚für ihre Klienten, Abnehmer und Betroffenen dieser Wissenschaft plausibel und akzeptabel‘ ist“.⁷⁷

Dann beginnt die eigentliche Einbindung in die Krisenerzählung. Nachdem Zabeck unter Verweis auf die bereits diskutierten Quellen die Krise der Erziehungswissenschaft ausgerufen hat, schreibt er, dass kein Konsens darüber besteht, was die Ursachen und Mittel zur Überwindung der Krise sind.⁷⁸ Die Krise sei gerade dadurch charakterisiert, dass die verschiedenen Paradigmen im Glauben an die Überlegenheit des eigenen Ansatzes die Erziehungswissenschaft „Binnenlegitimität herstellen“ wollen, indem sie die Erziehungswissenschaft auf ihr Paradigma verpflichten.⁷⁹ Dabei werde aber vergessen, dass eine wissenschaftliche Disziplin von der gesellschaftlichen Akzeptanz abhängig ist, und dies betreffe auch einen methodologischen Konsens. Wenn also eine Disziplin über Binnenlegitimität im Sinne einer Verpflichtung auf ein einziges Paradigma verfügen würde, bedeute dies noch nicht, dass sie auch über Außenlegitimität verfügen würde.⁸⁰

Gemäß dieser Argumentation wäre nun zu erwarten, dass Zabeck den Niedergang der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dadurch erklärt, dass es dieses Paradigma nicht geschafft habe, sich an die gesellschaftlichen Bedürfnisse, d. h. die Leistungserwartung der Öffentlichkeit anzupassen. Denn dieses Paradigma habe ja bis in die 1960er Jahre hinein die Identität der Erziehungswissenschaft und dadurch ihre Binnenlegitimität bestimmt.

Tatsächlich diskutiert Zabeck die Entwicklungen, die zur Krise geführt haben sollen, in diesem Sinne. „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat von ihren Anfängen an mitreflektiert, daß Erziehung immer auch ein von gesellschaftlichen Erwartungen

74 Zabeck 1978b, S. 292.

75 Zabeck 1978b, S. 292.

76 Zabeck 1978b, S. 292.

77 Zabeck 1978b, S. 293.

78 Zabeck 1978b, S. 293.

79 Zabeck 1978b, S. 293–294.

80 Zabeck 1978b, S. 294.

getragener Prozeß ist“, heißt es.⁸¹ Allerdings schränkt Zabeck ein, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik „sich nicht selbst als eine soziale Institution [sah, C. P.], die von der Gesellschaft nur in Verbindung mit Rollenerwartungen alimentiert wird, die im Prinzip denen entsprechen, die an Wissenschaften schlechthin gestellt werden“.⁸² Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich, so könnte man es zusammenfassen, der „Illusion“ hingegeben, in gewisser Weise autonom zu sein.

Für spätere Diskussionszusammenhänge soll noch auf etwas eingegangen werden, was Zabeck an dieser Stelle auch anführt, was aber gleichzeitig konträr zu den bisherigen Ausführungen verstanden werden könnte. Denn die Geisteswissenschaftliche Pädagogik habe trotz ihres Irrglaubens, autonom zu sein, eine Nähe zur Praxis entwickelt, oder, wie Zabeck schreibt, „sich an die Praxis“ verloren.“ Dies war letztlich ausschlaggebend für die Positionierungen, die sich im Positivismusstreit herauskristallisierten und dann auch auf die Erziehungswissenschaft übertragen wurden. Während der Kritische Rationalismus auftrat, um die Geisteswissenschaftliche Pädagogik genau für diese Nähe im Sinne von „Intersubjektivität und Präzision“ zu kritisieren, sei die Kritische Theorie in ihrer Praxishöhe noch weiter gegangen bzw. habe dieses propagiert.⁸³

Mit diesen beiden Positionen fährt Zabeck fort, nachdem er das im vorangegangenen Kapitel bereits angesprochene Interregnum-Motiv⁸⁴ anspricht. Dieses Interregnum sei vorhanden, weil weder der Kritische Rationalismus noch die Kritische Theorie, d. h. ihre Anwendung auf die Erziehungswissenschaft, in der Lage seien, die Informations- und Orientierungsbedürfnisse, wie sie in [Praxis, C. P.]⁸⁵ und Politik bestehen, in ihrer Breite zu befriedigen“.⁸⁶

Wolfgang Brezinka, das Paradebeispiel für den Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft, wird von Zabeck dafür kritisiert, dass dieser mit den Mitteln dieses Paradigmas das „in der Gesellschaft gegebene Bedürfnis an erziehungswissenschaftlicher Information und Orientierung“ zu stark reduziere, und zwar so weit, bis „Binnen- und Außenlegitimität zu ein und demselben werden“.⁸⁷

Der Kritischen Theorie weist Zabeck keinen namhaften Vertreter zu. Bemerkenswert ist, wie Zabeck das anscheinend gestiegene öffentliche Interesse an Erkenntnissen, die durch dieses Paradigma gewonnen wurden, erklärt, denn er spricht indirekt der Emanzipatorischen Pädagogik die Außenlegitimität ab. Zabeck schreibt, dass das gestiegene Interesse nicht

„auf dem Bedürfnis [sic] jener [beruhte, C. P.], die in der konkreten Situation die Kärnerarbeit der Erziehung leisten, vielmehr ergab es sich im Zusammenhang mit der Rei-

81 Zabeck 1978b, S. 300.

82 Zabeck 1978b, S. 301.

83 Zabeck 1978b, S. 301–302.

84 Siehe Abschnitt 4.3.

85 In der Kiehn-Festschrift fehlt an dieser Stelle ein Wort. Es handelt sich ganz eindeutig um einen Druckfehler, der sich übrigens an weiteren Stellen im Text zeigt, wo teilweise Buchstaben fehlen. Im Neuabdruck von 1992 steht an dieser Stelle „Praxis“, Zabeck 1992d, S. 108.

86 Zabeck 1978b, S. 302.

87 Zabeck 1978b, S. 304.

deologisierung des öffentlichen Bewußtseins, wie es von der Schicht der Intellektuellen sowohl gestaltet als auch repräsentiert wurde.“⁸⁸

Zabeck spricht also der Emanzipatorischen Pädagogik ab, dass ihr Aufstieg an einem *wirklichen* Interesse der *echten* Öffentlichkeit liegen würde. Weiter kritisiert er diese dafür, dass sie die Grenzen von Theorie und Praxis verwischen. Daraus ergebe sich das Problem, dass die Öffentlichkeit letztlich ein Interesse der Alimentierung dieser Wissenschaft verlieren müsste, denn die „Ineinssetzung von Theorie und praktischem Engagement nimmt der Wissenschaft den Charakter einer spezifischen Leistung“. Überhaupt sei die Kritische Theorie nichts weiter als eine „Weltanschauung“ und würde nur partiell von der Gesellschaft akzeptiert, nämlich von dem Teil, der diese Weltanschauung teilen würde.⁸⁹

Damit beendet Zabeck zunächst die Verwendung der Begriffe Binnen- und Außenlegitimität, zumindest im Zusammenhang mit der Krise der Erziehungswissenschaft. Im weiteren Verlauf taucht diese Begriffset zwar weiterhin auf, allerdings können diese Stellen nur in einem anderen Zusammenhang wirklich verstanden werden, worauf in den weiteren Kapiteln näher eingegangen wird.

Wenn man nun die im vorangegangenen Kapitel entwickelte erzähltheoretische Perspektive⁹⁰ aufgreift, zeigt sich, dass die Identifizierung des Objekt-Aktanten – der Zielerreichung in einer Erzählung – mit dem Paradigmenpluralismus revidiert werden muss. Denn nach der tiefgehenden Analyse der Binnen- und Außenlegitimität muss festgehalten werden, dass der Objekt-Aktant in Zabecks Erzählung die Binnen- und Außenlegitimität ist. Der Paradigmenpluralismus selbst lässt sich eher als der Helfer in der Erzählung identifizieren.

Als Auftraggeberin erscheint die Gesellschaft. Denn sie ist es, die mit dem Begriff Außenlegitimität die Entstehung und Überwindung von disziplinären Krisen beeinflusst. Zabecks Kritik an Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung, aber auch die Erzählung allgemein erweist sich als Kritik an der Vernachlässigung der gesellschaftlichen Abhängigkeit überhaupt. So erscheint die Gesellschaft als unabhängige Richterin, die über die Existenz der Erziehungswissenschaft zu entscheiden hat. In ihrem Auftrag handelt Zabeck, wenn er unter ständiger Berücksichtigung der Außenlegitimität, die in Abhängigkeit mit der Binnenlegitimität steht, sich um eine Überwindung der Krise mit Hilfe des Paradigmenpluralismus bemüht.

Als Genauauftraggeberin erscheint wieder die Gesellschaft im Sinne einer Öffentlichkeit, die sich als *die* Öffentlichkeit darstellt, damit aber nur falsches Bewusstsein schafft. Wie in den Ausführungen zur Kritischen Theorie gesehen, konstruiert Zabeck als Erzähler eine Öffentlichkeit, die nicht aus der relevanten Gruppe besteht, um die sich die Erziehungswissenschaft sorgen müsste – d. h. diejenigen, die die „Kärnerarbeit der Erziehung“, also Prakter:innen, erledigen – sondern aus Intellektuellen, die in ideologischer Vernebelung die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik missbrauchten, um ihre utopischen Zukunftsvisionen zu verwirklichen. Als Widersacherin

88 Zabeck 1978b, S. 304.

89 Zabeck 1978b, S. 305.

90 Siehe Abschnitt 4.2.

in der Geschichte, d. h. als Helferin der Gegenauftraggeberin bleibt daher weiterhin die emanzipatorische Erziehungswissenschaft gekennzeichnet. Denn sie ist es, die im Sinne der *falschen* Öffentlichkeit handelt.

So festigt sich der Gedanke, dass es sich beim Paradigmenpluralismus auch um den Versuch handelt, die Emanzipatorische Pädagogik auszuschließen, mindestens aber in einem bestimmten Sinn zu zähmen. Dagegen spricht aber zunächst das Folgende: Denn entgegen der bisherigen Einschätzung scheint Zabeck sehr wohl ein breiteres öffentliches Interesse am Angebot der Emanzipatorischen Pädagogik anzuerkennen. Mit Verweis auf Auftragsvergabe und Stellenbesetzungen schreibt Zabeck, dass dies „sicherlich auch Ausdruck eines öffentlichen Interesses“ ist.⁹¹ Allerdings schränkt auch Zabeck hier ein und verweist auf „marxistisches und neomarxistisches Gedankengut“, welches sich mit „Intellektuellen- und Studentenrevolte“ artikuliere, und außerdem darauf, dass das öffentliche Interesse angesichts der ökonomischen Krisen ohnehin nachgelassen hat.⁹²

Die These, dass der Paradigmenpluralismus ein Ausschließungsinstrument ist, verfestigt sich, wenn man weiterliest und sich stärker auf die Binnenlegitimität konzentriert. Denn Zabeck schreibt direkt im Anschluss an das obige Zitat vom öffentlichen Interesse am emanzipatorischen Paradigma:

„Ob nun jedoch der mit den Beiträgen zur Sinnorientierung verbundene gesellschaftspolitische Anspruch der emanzipatorischen Pädagogik den Konsens, der zur Erreichung von Binnenlegitimität hergestellt werden muß, überhaupt noch zulässt, soll an anderer Stelle behandelt werden [...]“⁹³

Dieser von Zabeck erwähnte Konsens ist identisch mit dem „berufspädagogischen Prinzip“, welches an anderer Stelle Gegenstand einer intensiven Auseinandersetzung ist.⁹⁴ Hier reicht es, sich weiter mit dem Begriff der Binnenlegitimität auseinanderzusetzen. Die im Zitat angesprochene und noch ausstehende Entscheidung kann jedoch schon jetzt angesprochen werden, denn die relevante Stelle wurde bereits im Zusammenhang mit der Krisenerzählung ausführlich zitiert. Zabeck hält die Möglichkeit, dass die Emanzipatorische Pädagogik Teil des Paradigmenpluralismus ist für sehr begrenzt. Diese Grenze ist bestimmt durch den Verzicht „auf ein praktisches politisches Engagement“.⁹⁵

Dieser angesprochene Konsens und der Begriff der Binnenlegitimität scheinen also in einem engen Verhältnis zu stehen. In der Analyse weiterer Texte Zabecks wird sich zeigen, dass er die Binnenlegitimität auch als eine Art wissenschaftspolitisches Machtinstrument nutzt, um Positionen und Ansätze zu delegitimieren.

Zur weiteren Verwendung der Binnen- und Außenlegitimität bei Zabeck

Im Vorlesungsmanuskript von 1980 heißt es, dass der „Grad der Autonomie, der von einer Wissenschaft erreicht wird [...] entscheidend [...] davon abhängig“ ist, inwieweit die Öff-

91 Zabeck 1978b, S. 317.

92 Zabeck 1978b, S. 317.

93 Zabeck 1978b, S. 317.

94 Siehe Kapitel 8.

95 Zabeck 1978b, S. 324.

fentlichkeit meint, auf diese Wissenschaft angewiesen zu sein.⁹⁶ Daher müsse eine wissenschaftliche Disziplin der Öffentlichkeit ständig ihre Bedeutung vermitteln und dabei möglichst geschlossen auftreten. „Paradigmenpluralismus und Geschlossenheit schließen sich nicht gegenseitig aus“, heißt es dann.⁹⁷ Diese Aussagen deuten weiter an, dass die Binnenlegitimität bei Zabeck zu einem Kriterium der Zugehörigkeit wird.

Dies zeigt sich auch im Text in der Festschrift für Martin Schmiel, der, wie gezeigt, bereits wesentliche Gedanken zum Paradigmenpluralismus enthält. Hier schreibt Zabeck, dass die Paradigmen „im Interesse der existentiell notwendigen Außenlegitimität“ in einen ständigen Diskurs eintreten müssen, „um die Herstellung von Binnenlegitimität“ zu ermöglichen.⁹⁸ Und weiter heißt es:

„Es kann dabei letzten Endes nicht darum gehen, einen Konsens über die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Disziplin zu finden, vielmehr liegt der Sinn dieser Auseinandersetzung darin, daß sich unterschiedliche Ansätze unter Bindung an die Prinzipien der Wahrheit und wissenschaftlichen Redlichkeit gegenseitig kontrollieren.“⁹⁹

Dann folgt die Stelle, die bereits im Zusammenhang mit der Krisenerzählung ausführlich zitiert wurde und in der es heißt, dass nur so eine Abwehr derjenigen gelingen kann, die die Erziehungswissenschaft missbrauchen möchten – und hierbei sind „Emanzipatoren“ gemeint.

In der ersten Verwendung der Begrifflichkeit bei Zabeck (wie erwähnt seine veröffentlichte Antrittsvorlesung) heißt es, dass „aufgrund des desolaten wissenschaftstheoretischen Zustandes der Erziehungswissenschaft innerhalb der eigenen Disziplin keine Binnenlegitimität im Sinne eines umfassenden Konsensus hergestellt zu werden vermag“ und dass es daher angezeigt ist, die eigene Position zu skizzieren.¹⁰⁰ Dies ist die einzige Stelle, an der auf diese Begrifflichkeit Bezug genommen wird.

Im Vorwort zur Aufsatzsammlung von Ludwig Kiehn, die Zabeck kurz nach dessen Tod herausgegeben hat, schreibt er, Kiehn habe durch seine Mitgliedschaft im „Wirtschaftspädagogischen Studienkreis“ mit denjenigen zu tun gehabt, „die seinerzeit über die ‚Binnenlegitimität‘ der Wirtschaftspädagogik bestimmten, also die Kriterien festlegten, denen gegenüber sich Fragestellungen, Methoden und Objektbereiche ausweisen mußten, um die Zugehörigkeit zur Disziplin beanspruchen zu dürfen“.¹⁰¹ Auch im Haupttext zum Paradigmenpluralismus findet sich eine ähnliche Stelle. Hier schreibt Zabeck von „Curriculumtechnokraten“, die unterstützt werden von Erziehungswissenschaftlern, „die ein verkürztes kritisch-rationales bzw. ein praktizistisch deformiertes emanzipatorisches Paradigma in Anwendung bringen“. Und weiter heißt es: „Das zu kri-

96 Zabeck 1980c, S. 14.

97 Zabeck 1980c, S. 14.

98 Zabeck 1978a, S. 348–349.

99 Zabeck 1978a, S. 349.

100 Zabeck 1973b, S. 565.

101 Zabeck 1986, S. II.

tisieren ist zunächst eine Aufgabe für die Fachgenossen, die über die Maßstäbe verfügen, in denen sich die Binnenlegitimität konkretisiert“.¹⁰²

Anscheinend konkretisiert sich die Binnenlegitimität in realen Zuständen und an realen Personen, die über die Kompetenz verfügen, über die Binnenlegitimität zu bestimmen und zu entscheiden. Dies ist auch in einer Auseinandersetzung mit Martin Kipp zu beobachten, als es um dessen Forschungsbemühungen bezüglich der *Vereinigung der Universitätsprofessoren* ging.¹⁰³ Zabeck machte den Herausgebern der ZBW für den Abdruck des Textes von Martin Kipp schwere Vorwürfe. Er schreibt, dass diese „in der Wahrnehmung ihres auf die Binnenlegitimität der Disziplin bezogenen Wächteramtes in diesem Falle versagt“ hätten.¹⁰⁴ An diesem Fall lässt sich sehr gut die praktische Funktion der Binnen- und Außenlegitimität beobachten.

Nach Zabecks Meinung sind die Herausgeber der ZBW angehalten, Beiträge mit Blick auf deren Auswirkung auf die Binnenlegitimität der BWP zu bewerten. Hierbei zeigt sich auch die konkrete Ausformung dieses sonst sehr abstrakten Konzepts. Zumindest die Binnenlegitimität kann über das Publikationswesen einer Disziplin verhandelt und ausgeformt werden.¹⁰⁵ Dies erscheint für kleinere Disziplinen wie der BWP durchaus plausibel, da Herausgeber:innen und das Peer-Review-System Forschungsfragen, Perspektiven, Theorien und Methoden steuern können, während dies bei großen, international vernetzten wissenschaftlichen Disziplinen wie Soziologie oder Wirtschaftswissenschaft vermutlich einen geringen Einfluss hätte, da hier Angebot und Nachfrage groß genug sind, um für jede Forschungsrichtung ein Publikationsorgan zu schaffen.

In der deutschsprachigen BWP wird die ZBW häufig als die relevanteste Zeitschrift bezeichnet und findet sich unter den Top-drei-Journals bezogen auf die Reputation.¹⁰⁶ Überhaupt scheint zu gelten, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen „ihre Manuskripte [...] überwiegend in einem relativ schmalen Segment deutschsprachiger Zeitschriften platzieren können“.¹⁰⁷ Doch die Auswahl der hier diskutierten Zeitschriften scheint zu einseitig, gibt es doch weitere erziehungswissenschaftliche Zeitschriften sowie eine Vielzahl an englischsprachigen Journals.

Die Vermutung, dass es sich bei Zabecks Verwendung der Binnenlegitimität auch um ein wissenschaftspolitisches Machtinstrument handelt, erhärtet sich bis hierhin. Dazu gehört auch der unscheinbar wirkende Satz im Vorwort seiner 1992 erschienenen Aufsatzsammlung. Dort bezieht sich Zabeck zunächst wieder auf die Krisenerzählung – von „einem in sich geschlossenen Selbstverständnis konnte keine Rede sein“ – um dann festzuhalten: „Wenn auch das Paradigma der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft zeitweilig eine geradezu beherrschende Stellung erlangte, so kam es doch nicht zu einer Ausgrenzung anderer Positionen aus der ‚Binnenlegitimität‘ der Teildisziplin“.¹⁰⁸ Dies

102 Zabeck 1978b, S. 321.

103 Siehe Abschnitt 3.3.

104 Zabeck 1991, S. 508.

105 So erscheinen dann auch bibliometrische Analysen einschlägiger Publikationsorgane dann auch in einem anderen Licht, vgl. z.B. Klusmeyer 2001.

106 Söll et al. 2014, S. 518.

107 Klusmeyer et al. 2011, S. 346.

108 Zabeck 1992b, S. 1.

sei das Verdienst der Herausgeber der ZBW gewesen, über die Zabeck dann behauptet, sie sei die einzige an wissenschaftlichen Standards orientierte Zeitschrift der BWP.

Dies ist in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Zunächst entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass erst behauptet wird, von einem geschlossenen Selbstverständnis könne man nicht sprechen, um dann zu sagen, dass die Emanzipatorische Pädagogik die BWP beherrscht habe. Abermals zeigt sich hierin wohl die nicht mehr rational erklärbare Abneigung Zabecks gegenüber linken Forschungsansätzen. Der Hinweis auf die ZBW ist insofern bemerkenswert, dass Zabeck 2009 davon ausging, dass „die an wissenschaftliche Standards gebundene berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung eindeutig am Paradigma des Kritischen Rationalismus“ orientiert sei.¹⁰⁹ Demnach muss es einen Wandel von einer Dominanz des emanzipatorischen Forschungsansatzes, wobei andere Forschungsansätze weiterhin einen Publikationsort hatten, hin zu einer Dominanz des Kritischen Rationalismus gegeben haben. Nun ließe sich die Frage stellen, ob und in welchem Umfang Artikel, die einem sich in der Minderheit befindenden Forschungsansatz entstammen, heute noch publiziert werden, z. B. Artikel aus der Perspektive der Kritischen Theorie. Auch wenn hierzu die Datengrundlage sehr dünn zu sein scheint: Stützt man sich auf verschiedene Autor:innen, dann muss festgehalten werden, dass die Perspektive der Emanzipatorischen (Berufs-)Pädagogik heute keine Rolle mehr zu spielen scheint.¹¹⁰ Vor diesem Hintergrund ist die Rolle von Herausgeber:innen für die Binnenlegitimität kritisch zu sehen.

Zabeck scheint sich im Zeitraum der Veröffentlichung seines Paradigmenpluralismus alle Mühe zu machen, wesentliche Elemente zu übertragen, um sozusagen als gutes Beispiel voranzugehen. In einem Text zur Erhellung oder Begründung eines systemtheoretischen Paradigmas in der BWP versucht Zabeck, Konsequenzen aus der Beachtung der Funktionen der Binnen- und Außenlegitimität zu ziehen. So schreibt er, dass bei der Konstruktion eines systemtheoretischen Paradigmas in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur Fragen beachtet werden dürfen,

„die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine traditionelle und/oder aktuelle Bedeutung besitzen. Darüber hinaus muß das Interesse darauf gerichtet sein, das Paradigma so auszugestalten, daß es dem in der Öffentlichkeit bestehenden Bedürfnis an wissenschaftlicher Information, wissenschaftlicher Sinnorientierung und wissenschaftlicher Gestaltungshilfe auch dort zu entsprechen vermag, wo andere Ansätze bislang nicht weiterzuhelfen vermochten.“¹¹¹

Es lohnt sich, auch spätere Texte Zabecks zu berücksichtigen, in denen er ebenfalls mit der Binnen- und Außenlegitimität operiert. 1998 schrieb er über die BWP als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und verwendete mit Blick auf den Institutionalisierungsprozess zunächst in bereits bekannter Weise Lepsius' Überlegungen. Wissenschaftliche Disziplinen seien „von der Alimentierungsbereitschaft gesellschaftlicher Mächte abhängig“, d. h. von einer Außenlegitimität.¹¹² Aufschlussreich ist, dass Zabeck rückblickend

109 Zabeck 2009, S. 143.

110 Vgl. Büchter 2019; Kutscha 2019; Sünker und Krüger 1999.

111 Zabeck 1980a, S. 21.

112 Zabeck 1998, S. 179.

schreibt, dass das Spannungsverhältnis, welches entsteht, wenn sich eine Disziplin um die Herstellung von Binnen- und Außenlegitimität bemüht, der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren bekannt war.¹¹³ Damit spielt er sehr wahrscheinlich auf den Inhalt seiner Krisenerzählung an.

Die Binnen- und Außenlegitimität wird dann von Zabeck so rekonstruiert, dass er schreibt, die Erziehungswissenschaft müsse sich für die Herstellung von Außenlegitimität „in einen realistischen Erwartungshorizont [...] stellen“ und für die Herstellung von Binnenlegitimität „alles [...] tun, damit die pädagogischen Probleme des Generationenwechsels fachmännisch (!) bedient werden“.¹¹⁴

Im Text von 2009 heißt es, dass die BWP sich nicht in Zabecks Sinne auf den Paradigmenpluralismus eingelassen hat, sondern dass die Entwicklung in einem Partikularismus endete. Es gebe kein eindeutiges Kriterium, schreibt Zabeck, woran die schwindende Außenlegitimität erkennbar sei. Zwar gebe es Indizien (Umwidmung von Professuren, sinkende Mittel, Verlagerung „etablierter Studiengänge“ an außeruniversitäre Einrichtungen – damit kann nur die berufliche Lehrerbildung gemeint sein), aber dennoch rät Zabeck der BWP, „sich in ihrer vollen Leistungskraft permanent öffentlich [zu, C. P.] präsentieren“.¹¹⁵

Diese fast schon praktische Ausgestaltung der Binnen- und Außenlegitimität führt Zabeck weiter fort.

„Konkret beruht die Einschätzung einer Disziplin darauf, dass ihre Tätigkeit als gerechtfertigt und angemessen von wissenschaftlichen Laien beurteilt wird, die darauf vertrauen, sie besitze die Kompetenz, zuverlässige Auskünfte zu erteilen und wirksame Problemlösungsbeiträge zu leisten. Da die Öffentlichkeit im Allgemeinen und die sich im Kontakt mit einer Wissenschaft Befindlichen vielfach weder deren Vorgehensweise noch deren Ergebnisse zu überblicken vermögen, steht das die Außenlegitimität begründende Urteil überwiegend auf schwachen Füßen. Es kann leicht beeinflusst werden. Gerade deshalb ist es ernst zu nehmen! Sehr oft zeigt sich die Inkompetenz der Klientel darin, daß die in der Lebenspraxis aufgeworfenen Fragen wegen ihrer Komplexität und Unschärfe von der jeweils angesprochenen Einzelwissenschaft nicht unmittelbar bearbeitet werden können.“¹¹⁶

Daher wäre es denkbar, schreibt Zabeck weiter, an die Disziplin herangetragene Aufträge von vornherein abzulehnen, um die Binnen- und Außenlegitimität nicht zu belasten. Besonders aufschlussreich wird es in diesem Text, wenn Zabeck nach diesen Bemerkungen auf den Modellversuchsforschungsstreit zu sprechen kommt. Er nutzt zwar nicht direkt die Terminologie, dennoch könnten seine Aussagen im Sinne der Binnen- und Außenlegitimität verstanden werden. Denn Zabeck schreibt, dass es für die Realisierung des Paradigmenpluralismus notwendig ist, „dass für die in spezifischer Weise methodologisch fundierten Sektoren der Disziplin ein einheitliches Wissenschafts-

113 Zabeck 1998, S. 180.

114 Zabeck 1998, S. 180.

115 Zabeck 2009, S. 125.

116 Zabeck 2009, S. 134 135.

verständnis gilt“¹¹⁷ und dieses Wissenschaftsverständnis sei dasjenige, „das im Grundgesetz verankert ist und in unserer Staatsrechtsordnung aktuell nicht zur Disposition steht“.¹¹⁸ Mit Dieter Euler kritisiert er einen der Protagonisten des Diskurses für dessen Wissenschaftsverständnis, dem zufolge Wissenschaft das sei, was Wissenschaftler darunter verstehen.¹¹⁹ Doch nach Zabeck sei dies „schlichtweg falsch“. Wissenschaftler seien

„diejenigen, denen die individuellen Abwehrrechte gemäß Art. 5 Abs. 3 GG zustehen. Sie sind ermächtigt, über Forschung und Lehre frei zu entscheiden, bleiben jedoch strengen Verfahrensregeln unterworfen, um die Funktion der Wissenschaft in Staat und Gesellschaft zu erfüllen. Losgelöst von der Befangenheit in ganzheitlichen Lebenssituationen, ist es ihnen aufgegeben, in einem von Kategorien geleiteten, an Methoden gebundenen und rational kontrollierten Prozess Aussagen zu formulieren, die nicht einem praktisch-politischen Interesse, sondern allein der Wahrheitsidee verpflichtet sind.“¹²⁰

Zabeck kritisiert insbesondere Peter Sloane und dessen Wissenschaftsverständnis im Zusammenhang mit der Modellversuchsforschung, besonders mit Blick auf den Umgang mit methodologischen Diskursen. Daher könne Sloanes Ansatz der Modellversuchsforschung auch nicht „en bloc in einen paradigmengreifenden methodologischen Diskurs einbezogen werden“.¹²¹

Dies begründet Zabeck u. a. mit Sloanes Umgang mit dem Begriff Binnenlegitimität. Zabeck kritisiert Sloane dafür, dass dieser erstens diese Kategorie „eigenwillig ausleg[t]“ und zweitens so täte, als besitze sein Ansatz trotz der von Klaus Beck und Detlef Sembill im Diskurs vorgetragene Kritik „die Akzeptanz der Fachgenossen“.¹²² Zabeck meint, man müsse Sloanes Ausführungen „keine allzu große Bedeutung beimessen“, denn schließlich würden Standards, wie Sloane behauptet, nicht vereinbart werden. „Die Begriffe Binnenlegitimität und Außenlegitimität sind ihrer Funktion nach heuristische Kategorien und keine Bezeichnungen für zertifizierte Akkreditierungen“, heißt es dann etwas kryptisch.¹²³ Abschließend macht Zabeck Sloane und dessen Ansatz sogar für die prekäre methodologische Situation verantwortlich.

Ein weiterer Kritikpunkt Zabecks an Sloane und der Modellversuchsforschung ist die Verschmelzung der Rolle von Wissenschaftler und Praktiker. Sloane würde sich hier – aufgrund falscher Interpretation – auf die Außenlegitimität berufen. Doch, so wendet Zabeck ein:

„Außenlegitimität bezeichnet einen Zustand öffentlicher Zustimmung zur Performanz einer asketisch verfassten Institution, die um der Wahrheit und des wissenschaftlichen

117 Zabeck 2009, S. 139.

118 Zabeck 2009, S. 139.

119 Euler 2003, S. 202.

120 Zabeck 2009, S. 140.

121 Zabeck 2009, S. 140.

122 Zabeck 2009, S. 140–141.

123 Zabeck 2009, S. 141, Hervorhebung im Original.

Fortschritts willen Konflikte nicht scheut. Die Kategorie deckt ein Buhlen um Alimenterung und öffentliche Anerkennung nicht ab, zumal wenn damit die Preisgabe strenger Wissenschaftlichkeit verbunden ist.“¹²⁴

Was Zabeck in diesem Text schreibt, zeigt deutliche Parallelen mit dem Haupttext. Hier wird allerdings weniger die Emanzipatorische Pädagogik kritisiert als vielmehr die Modellversuchsforschung. Zabeck geht dabei so weit, dass er der Modellversuchsforschung zumindest partiell abspricht, innerhalb des Paradigmenpluralismus eingebunden werden zu können. Dabei beginnt er, um die richtige Auslegung der Binnen- und Außenlegitimität zu streiten. Zabeck versucht damit, Standards zu setzen und zu bestimmen, was zugehörig ist und was nicht.

Die Frage bleibt, in welchem Verhältnis die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in Zabecks Paradigmenpluralismus zueinander stehen. Unter Bezugnahme auf die Außenlegitimität antwortet er:

„Alle Besonderen Erziehungswissenschaften sind auf einen Paradigmenpluralismus verwiesen, schon um ihre Außenlegitimität nicht zu gefährden. Daraus würde keine Unübersichtlichkeit erwachsen, die die Öffentlichkeit irritieren müsste. [...] Die Zahl der zum Einsatz kommenden Paradigmata wäre von ihrer *Eignung* abhängig zu machen, unterschiedliche gesellschaftliche Problemlagen *optimal* zu bewältigen.“¹²⁵

Die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen müssen sich also zunächst selbst um Außenlegitimität bemühen. Führt man sich Zabecks Überlegungen zur Systematik und Struktur der Erziehungswissenschaft¹²⁶ vor Augen – die Erziehungswissenschaft bestehe aus verschiedenen „Besonderen Erziehungswissenschaften“ – folgt daraus, dass sich aus dieser Vorgehensweise heraus eine Außenlegitimität für die gesamte Erziehungswissenschaft ergibt. Offen bleibt, wie festgestellt werden kann, wann eine Problemlage optimal bewältigt ist.

Was hier sogar positiv klingt und Offenheit und Toleranz ausstrahlt, wird direkt im Anschluss relativiert, wenn Zabeck einschränkt, dass es die Voraussetzung eines „nachhaltigen Vertrauensverhältnisses der Öffentlichkeit“ sei, neben der Betonung auf den Partialcharakter der Aussagen vor allem den „Eindruck zu vermeiden, die wissenschaftliche Aussage beanspruche, politische Entscheidungen vorwegzunehmen, oder sie ziele darauf ab, der Erziehungspraxis ihre Verantwortlichkeit für die Gestaltung der [...] praktischen Erziehungssituation zu nehmen“.¹²⁷

5.4 Die Rezeption von Binnen- und Außenlegitimität in der BWP

Es hat den Eindruck, dass die Binnen- und Außenlegitimität sowohl in ihrer Genese als auch in ihrer Verwendung bei Zabeck eine gewisse Offenheit und Beliebigkeit zulässt.

124 Zabeck 2009, S. 142.

125 Zabeck 1998, S. 181, Hervorhebung im Original.

126 Vgl. Zabeck 1965b.

127 Zabeck 1998, S. 181.

Insbesondere Zabecks Anwendung auf den Modellversuchsforschungsstreit lässt diese Vermutung zu. Denn was in einem Moment noch als ständiger Austausch von Argumenten beschrieben ist, wird im anderen zu einem Selektionsargument, mit dem in einem Nebensatz die Zugehörigkeit weit verbreiteter Forschungsansätze der BWP zumindest partiell abgesprochen wird.

Wie gezeigt, stört sich Zabeck an Eulers und Sloanes Interpretation der Binnen- und Außenlegitimität. Aus der Analyse der bisherigen Rezeption der Binnen- und Außenlegitimität durch die BWP ließen sich nicht nur Erkenntnisse gewinnen, die dieses Problem bei Zabeck verständlicher machen, sondern es kann auch der allgemeine methodologische Diskurs in der BWP kritisch betrachtet werden. Bei dieser Analyse wird die These vertreten, dass die Binnen- und Außenlegitimität ein charakteristisches Merkmal selbstreferentieller Diskurse der BWP ist und dass diese Begrifflichkeit außerhalb der BWP, insbesondere aber noch innerhalb der Erziehungswissenschaft, kaum beachtet wurde.

Unterstützung für diese These findet sich bei Zabeck selbst: In einem Text, in dem er sich zur Struktur und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft äußert und sich speziell auf die BWP als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin konzentriert, bezieht er sich auf Lepsius und die Binnen- und Außenlegitimität. Dabei schreibt er: „Mich erstaunt immer wieder, daß die von RAINER M. LEPSIUS [sic] unter Rückgriff auf MAX WEBER vorgelegte Analyse der Relation Gesellschaft – Wissenschaft in der Pädagogik so gut wie unbeachtet geblieben ist.“¹²⁸

Die Verwendung von Binnen- und Außenlegitimität außerhalb der BWP

Bevor die Verwendung des Konzeptes der Binnen- und Außenlegitimität innerhalb der BWP diskutiert wird, soll gezeigt werden, dass es sich hierbei in der Tat um ein BWP-spezifisches Phänomen handelt. Auf eine empirische Analyse im engeren Sinne, d. h. auf eine strenge Systematik, wird dabei verzichtet. Die folgenden Darstellungen haben eher kursorischen Charakter. So wird versucht, ausreichende Indizien für die Vermutung zu finden, dass die Binnen- und die Außenlegitimität in anderen Disziplinen – damit sind sowohl andere wissenschaftliche Disziplinen als auch andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gemeint – und ihren selbstreferentiellen Diskursen keine so dominante Rolle spielen, wie dies in der BWP der Fall ist.

Die erste und einfachste Möglichkeit, den Einfluss der Binnen- und Außenlegitimität außerhalb der BWP zu prüfen, stellt die Datenbanksuche dar. Gibt man bei Google Scholar den Suchbegriff „Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang“ ein (das ist der Titel des Aufsatzes von Lepsius), dann erhält man 44 Treffer.¹²⁹ Darunter befinden sich einige Quellen, die auf Lepsius selbst verweisen. Des Weiteren lassen sich berufspädagogische Publikationen finden. Den größten Teil machen soziologische Publikationen aus, wobei es sich nicht um Texte handelt, die die Binnen- und Außenlegitimität in das Zentrum der Überlegungen stellen. Ein Beispiel ist der Beitrag von Stephan Moebius und Oliver Römer, in dem zwar der Text von Lepsius zitiert wird, aber lediglich mit dem Hin-

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

129 Zeitpunkt der Suchanfrage: 16.07.2024.

weis, dass „fortan die Grenzen der Soziologie in den Mittelpunkt“ der Debatten in den 1970er Jahren gerückt werden.¹³⁰

Der erste Treffer dieser Google Scholar-Suche zeigt den Text von Lepsius an. Dort wird wiederum unter der Kategorie „Zitiert von“ die Zitationszahl mit 26 angegeben. Lässt man sich diese Zitationen anzeigen, ergibt sich ein ähnliches Bild: Wieder finden sich einige BWP-Publikationen, ein paar aus der Soziologie, aber auch eine Publikation, die man der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zurechnen kann. Es handelt sich um eine Studie von Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder zu „Expansion und Wandel der Pädagogik“. Hier heißt es an einer Stelle:

„In einer anti-weberianischen Attitüde erhebt die Pädagogik damit zum Programm, was andere Sozialwissenschaften gerade zur Sicherung ihrer disziplinären Autonomie – mit wie ungewissem Erfolg auch immer – abweisen und anderen Sinn- und Heilsträgern außerhalb des Wissenschaftskomplexes überlassen möchten.“¹³¹

Im Anschluss an diese Textstelle wird der Text von Lepsius zitiert, ohne dass weiter auf die Binnen- und Außenlegitimität eingegangen wird. Dennoch kann man behaupten, dass auf die Konzeption Bezug genommen wird, denn diese ist mit dem Verweis auf die „disziplinäre Autonomie“ eindeutig angesprochen. Das Zitat könnte auch in dem Sinn verstanden werden, wie Zabeck mit der Binnen- und Außenlegitimität das idealtypische Handeln in einer vom Paradigmenpluralismus geordneten Disziplin konstruiert: Das aktive annehmen, abweisen, oder überweisen von Forschungsaufträgen.

Eine weitere Publikation aus der Erziehungswissenschaft, die den Text von Lepsius zitiert, stammt aus der Grundschulpädagogik. Es handelt sich um das Buch „Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung“. In der Einleitung machen die Autoren deutlich, welchen Anspruch sie mit ihrem Werk verbinden. Sie fordern, dass es zwischen verschiedenen Forschungsrichtungen einen „Konsens zum Stellenwert von Theorieaussagen und Theorieentwicklung“ geben muss, um die Grundschulforschung im Sinne der Binnen- und Außenlegitimität zu fördern.¹³² Sie zitieren direkt aus dem Text von Lepsius. Von besonderer Bedeutung ist nun, dass die Autoren sich wiederholt und intensiv bei dieser Argumentation auf Zabeck stützen.¹³³ Dies ist erstaunlich, weil keiner der Autoren aus dem Umfeld der BWP stammt. Dies lässt auch die Vermutung zu, dass die Autoren durch die Lektüre von Zabeck auf Lepsius und die Binnen- und Außenlegitimität gestoßen sein könnten.

Ein anderer Zugang, um die Bedeutung der Binnen- und Außenlegitimität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu untersuchen, lässt sich innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) finden. Die Kommission Wissenschaftsforschung stellt seit 1989 mit der Reihe „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ einen Diskursraum zu Verfügung, in dem regelmäßig selbst-

130 Moebius und Römer 2022, S. 309.

131 Baumert und Roeder 1989, S. 2–3.

132 Einsiedler et al. 2013, S. 13–14.

133 Die Autoren zitieren aus Zabeck 2009.

referentielle und selbstkritische Diskussionen stattfinden. Daher sollen ausgewählte Publikationen aus dieser Reihe näher betrachtet werden.

Bereits im ersten Band der Reihe befindet sich ein Beitrag, in dem man die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Binnen- und Außenlegitimität erwarten könnte. Heinz-Elmar Tenorth diskutiert hier die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft an der Grenze zum 20. Jahrhundert. Bemerkenswert ist, dass Tenorth auch von „Bedarfs-Argumenten“ spricht, um die Institutionalisierung einer universitären Erziehungswissenschaft zu erklären. Dabei diskutiert er auch das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und gesellschaftlich-politischer Leistungserwartung, kommt dabei aber ohne die Binnen- und Außenlegitimität aus und zitiert auch nicht Lepsius, sondern einen Beitrag von Enno Schmitz.¹³⁴ Der Beitrag von Schmitz ist weiter unten Gegenstand einer ausführlicheren Besprechung, hier sei nur angemerkt, dass es in diesem Text zentral um die Binnen- und Außenlegitimität geht und dass Lepsius darin als Autor zitiert wird. Tenorths Ausführungen lassen demnach einen Einfluss durch diese Begrifflichkeit erahnen.

Im Jahr 1991 erschien in der genannten Reihe der Band „Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft“ – ein Titel, der für das in dieser Studie leitende Erkenntnisinteresse höchst relevant erscheint. Doch kommen hier sämtliche Autor:innen ohne Lepsius aus – wie sie auch an keiner Stelle auf Zabeck rekurren. Dies ist erstaunlich, weil insbesondere ein Beitrag von Dietrich Hoffmann einige Parallelen zu Zabecks Paradigmenpluralismus erkennen lassen. Auch Hoffmann geht der Frage nach, in welchem Zusammenhang Gesellschaft und erziehungswissenschaftliche Paradigmen stehen.¹³⁵

Zum Schluss dieser skizzenhaften Darstellung sollen noch Publikationen diskutiert werden, die nicht in der genannten Reihe erschienen sind, aber gemäß dem Titel und Inhalt methodologische, wissenschaftstheoretische und selbstreferentielle Diskurse der Erziehungswissenschaft erwarten lassen.

In „Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin“ lässt die Einleitung erkennen, dass die Beiträge in diesem Sammelwerk sich mit der Ausdifferenzierung, Selbstkritik und Gegenstandskonstruktion der Erziehungswissenschaft auseinandersetzen. So heißt es etwa, dass „in der Erziehungswissenschaft die Vehemenz der Klage über den Mangel an Integrationspotential bzw. die Permanenz der Frage, welche ihre Grundbegriffe bzw. ihre legitimen Methoden zu sein hätten“,¹³⁶ einen undisziplinierten Charakter haben. Doch die Beiträge in diesem Band kommen ohne Lepsius aus. Die Ausnahme ist ein Beitrag von Zabeck, der bereits in der Einleitung zu diesem Abschnitt zitiert wurde.

Bemerkenswerterweise schreibt Zabeck hier, Helmut Heid sei die Ausnahme von seiner Feststellung, dass Lepsius' Überlegungen in der Erziehungswissenschaft unbemerkt geblieben sind.¹³⁷ Zabeck zitiert hier einen Text Heids, den dieser 1987 veröffentlicht

134 Vgl. Tenorth 1989.

135 Vgl. Hoffmann 1991.

136 Hoffmann und Neumann 1998b, S. 7.

137 Vgl. Zabeck 1998, S. 179.

hat.¹³⁸ Es ist nun nicht so, dass Heid hier überhaupt nicht auf Lepsius oder die Binnen- und Außenlegitimität eingeht. Dennoch verwundert Zabeck mit diesem Hinweis, und zwar aus drei Gründen: Erstens lässt Heid nur an einer Stelle erahnen, dass er die Binnen- und Außenlegitimität zur Kenntnis genommen hat, zweitens spielen diese Überlegungen in seiner Gesamtargumentation nur eine untergeordnete Rolle und drittens beruft sich Heid selbst gar nicht auf Lepsius, sondern auf einen Aufsatz von Enno Schmitz.

Anders als Zabeck leitet Schmitz seinen Text nicht mit einer Krisendiagnose für die Erziehungswissenschaft ein, dennoch geht es um eine vermeintlich prekäre Lage der Disziplin, die Schmitz aus den Ausführungen der Senatskommission für Erziehungswissenschaft der DFG interpretiert. Es geht ihm dabei um die „Identität“ der Disziplin, für die er behauptet, sie habe es im Gegensatz zu anderen Disziplinen nicht geschafft, einen „Exklusivcharakter“ bezüglich ihres Forschungsgegenstandes zu entwickeln.¹³⁹ In seiner Studie unternimmt Schmitz den Versuch, diese Einschätzung mit Daten aus dem „Informationszentrum Sozialwissenschaften“ zu überprüfen. Zur Interpretation dieser Daten zieht Schmitz Lepsius und die Binnen- und Außenlegitimität heran.¹⁴⁰ Binnen- und Außenlegitimität scheint Schmitz methodologisch zu interpretieren:

„Hierfür muß eine wissenschaftliche Disziplin einen Raum autonomen Handelns gegenüber der Umwelt ausgrenzen, der es den darin tätigen Wissenschaftlern erlaubt, Standards zu entwickeln, nach denen spezifische Aussagen als wissenschaftlich kontrollierte zugelassen und andere, weil nicht derart kontrollierbar, abgewiesen werden können.“¹⁴¹

Auch Schmitz greift die Geschichte einer homogenen Erziehungswissenschaft, die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts existiert habe, auf. Im Gegensatz zu Zabeck – ein Unterschied, der sich durch die gesamte Argumentation zieht – stützt sich Schmitz nicht auf eine methodologische Definitionsmacht. Statt die Binnenlegitimität in den Fokus zu rücken, argumentiert er über den Bildungsbegriff und die damit verbundene Außenlegitimität. Demnach könne die Erziehungswissenschaft sich nur dadurch institutionalisieren, dass sie einen Bildungsbegriff propagiere, der der bürgerlichen Gesellschaft und die herrschende Klassenlogik entspreche.¹⁴²

Das, was Zabeck „Krise“ nennt, bei Schmitz aber unbenannt bleibt, setzte daher auch nicht durch ein fundamental verändertes Selbstverständnis und die Entstehung konkurrierender Paradigmen ein, sondern durch eine veränderte Leistungserwartung der Öffentlichkeit. Nach Schmitz gründe das Problem der äußeren Definition des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft vielmehr darin, dass die Politik und Öffentlichkeit eine Übermacht in der Diskussion um Bildung und Erziehung gewännen.¹⁴³

138 Vgl. Heid 1987.

139 Schmitz 1981, S. 13–15.

140 Schmitz 1981, S. 16.

141 Schmitz 1981, S. 16.

142 Schmitz 1981, S. 20.

143 Schmitz 1981, S. 20–21.

Bezogen auf die Daten, mit denen Schmitz die These des Bedeutungsverlusts der Erziehungswissenschaft untersucht, zeigt sich, dass seine Verwendung der Begriffe Binnen- und Außenlegitimität in eine Richtung geht, die Zabeck in Auseinandersetzung mit Sloane ausdrücklich ausschloss. Schmitz argumentiert, so lässt sich seine Studie zusammenfassen, stark aus der Perspektive eines Konkurrenzkampfes zwischen der Erziehungswissenschaft und verwandten Disziplinen – wie Bildungsforschung, Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft – um Forschungsfinanzierung, die als Ausdruck der Außenlegitimität verstanden wird. Zabeck hingegen betont, dass das Streben nach Außenlegitimität gerade nicht mit einem „Buhlen“ um Forschungsgelder gleichzusetzen ist.

Andreas Kempka kommt in seiner Studie über die „disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“ ohne Lepsius und Zabeck aus. Auf den ersten Blick mag dies nicht überraschen, da es Kempka um eine bibliometrische Analyse der Lehrbücher der Erziehungswissenschaft geht und nicht in erster Linie um eine Aufarbeitung des wissenschaftstheoretischen Diskurses. Allerdings begründet er seine Studie mit einer „unklaren Lage der Disziplin“ und bezieht sich auch auf Quellen, die in zeitlicher Nähe zum Paradigmenpluralismus veröffentlicht wurden.¹⁴⁴

Der Titel „Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?“, erschienen 1994, lässt disziplintheoretische Überlegungen zur Erziehungswissenschaft erwarten. Tatsächlich beinhalten die meisten Texte auch diesen Gegenstand, ohne dabei Ansätze der Binnen- und Außenlegitimität erkennen zu lassen – ganz zu schweigen von Lepsius-Zitaten.¹⁴⁵ Exemplarisch hierfür sei der Aufsatz von Dietrich Hoffmann angeführt, in dem er einleitend davon spricht, dass die „von außen [...] einwirkenden Verwendungsinteressen“ auf die Erziehungswissenschaft zurückgegangen sind, was wiederum zu einem Desinteresse an Methodologien geführt hat.¹⁴⁶

Ein weiterer Text, der in relevanter und umfanglicher Weise das Konzept der Binnen- und Außenlegitimität nutzt, stammt von Volker Kraft. In diesem Text geht Kraft von der These aus, dass die Pädagogik genuin populär ist, sie sich aber alle Mühe gibt, unpopulär zu sein. Er meint damit, dass durch die Unabwendbarkeit pädagogischer Tatsachen Gesellschaft immer ein Interesse an pädagogischem Wissen hat, die Pädagogik dieses Wissen aber nicht produziert. Diese Argumentation klingt sehr stark nach Binnen- und Außenlegitimität, und folgerichtig führt Kraft sie auch zentral ein:

„In Begriffen der modernen Wissenschaftssoziologie könnte man das Problem, um das es hier geht, in der Unterscheidung von Binnen- und Außenlegitimität wieder aufnehmen. Zielt die Erziehungswissenschaft also auf Populärpädagogik oder kommt sie über populäre Pädagogik nicht hinaus? Richtet sie ihre Anstrengung auf Geltung (Binnenlegitimität) oder sucht sie nach Zustimmung (Außenlegitimität)? Oder hilft sie sich dadurch, daß sie Defizite auf der Ebene der Binnenlegitimität auf der Ebene der Außenlegitimität zu kompensieren versucht, ist sie also in besonderem Maße zustimmungsabhängig, weil geltungsschwach?“¹⁴⁷

144 Kempka 2018, S. 10.

145 Vgl. Uhle und Hoffmann 1994.

146 Hoffmann 1994b, S. 191.

147 Kraft 1999, S. 66.

Diese Argumentation und die Funktion der Binnen- und Außenlegitimität unterscheidet sich jedoch stark von Zabeck. Während Kraft hier die beiden Legitimitätsformen strikt voneinander trennt und als entweder/oder-Entscheidung darstellt, diskutiert Zabeck sie, wie gesehen, in einem Abhängigkeitsverhältnis. Das zeigt sich auch darin, dass Kraft scheinbar glaubt, die Erziehungswissenschaft könne mangelnde Binnenlegitimität mit populärwissenschaftlichen Methoden ausgleichen.

Die Rezeption von Binnen- und Außenlegitimität in der BWP

Zur Identifizierung vermeintlich relevanter Literatur, die auf die Verwendung der Binnen- und Außenlegitimität hin analysiert werden kann, wurde ähnlich vorgegangen wie bei der Untersuchung zur breiteren erziehungswissenschaftlichen Literatur. Google Scholar zeigt bei der Suche nach dem Titel des Textes von Lepsius, wie schon beschrieben, einige berufs- und wirtschaftspädagogische Titel an. Ansonsten wurde relativ unsystematisch vorgegangen und nach Literatur gesucht, die vom Titel her methodologische, selbstreferentielle, disziplintheoretische oder wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen versprechen. Weiter wurde in den Publikationslisten der bereits im vorliegenden Forschungskontext herangezogenen Autor:innen gesucht, z. B. Karin Büchter, Holger Reinisch oder Peter Sloane. Hier werden hauptsächlich diejenigen Texte versammelt, die auch Quellen für ihre Verwendung der Begrifflichkeiten angeben, sei es Lepsius oder Zabeck. Es gibt allerdings noch viele weitere berufs- und wirtschaftspädagogischer Literatur, die keine Quelle angeben, aber sich mit der Begrifflichkeit auseinandersetzen. Diese werden später gesondert behandelt.

In ihrer „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ diskutieren Peter Sloane, Martin Twardy und Detlef Buschfeld die Herkunft sowie die Bedeutung methodologischer Regeln und kommen zu dem Schluss, dass das Prinzip der Intersubjektivität „eine formale Zielsetzung von Wissenschaft“ ist. Zitiert wird Zabeck, wo sie schreiben, dass die Intersubjektivität dabei ein Ausdruck der Binnenlegitimität und die „Ausrichtung an gesellschaftlichen Aufgaben“ Ausdruck der Außenlegitimität ist.

Matthias Söll untersucht das Potenzial des Einflusses eines Basiscurriculums für das universitäre Studienfach BWP auf die Binnen- und Außenlegitimität der Disziplin. In einer weiteren Studie analysiert er die Curricula der BWP-Studiengänge ebenfalls unter dem Leitgedanken der Binnen- und Außenlegitimität.¹⁴⁸

Karin Büchter identifiziert in ihrer Suche nach „neuralgischen Punkten“ innerhalb berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstverständnisdebatten die Binnen- und Außenlegitimität als eben solche.¹⁴⁹ Holger Reinisch verwendet die Begriffe im Rahmen seiner wissenschaftssoziologischen Analyse der BWP, um die innere und äußere Verfasstheit der Disziplin zu bewerten.¹⁵⁰ Friedhelm Schütte verwendet die Begriffe in einem Beitrag über den Objektbereich der Disziplin und dessen Öffnung im Kontext von „Standortbestimmung“ sowie des „wissenschaftlichen Überlebens“.¹⁵¹

148 Vgl. Söll 2017b, 2017a.

149 Büchter 2017, S. 18–19.

150 Vgl. Reinisch 2009.

151 Vgl. Schütte 2021.

Frank Achtenhagen und Klaus Beck nutzen die Binnen- und Außenlegitimität in ihrer Skizzierung zur „Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft“ auch, um die gegenwärtige Situation der Disziplin zu bewerten. Gerade dieser Aspekt ist informativ. Denn die Autoren schreiben, dass die BWP „nach wie vor mit einer strukturbedingten und einer paradigmatischen Problemlage zu kämpfen“ hat. Besonders die Berufspädagogik – in starker Abgrenzung zur Wirtschaftspädagogik – habe es schwer, „ein homogenes und identitätsstiftendes Profil zu gewinnen“, was wiederum notwendig sei, um „die vorhandenen personalen Ressourcen und Forschungskapazitäten in wirkungsmächtigen Verbänden zu bündeln“.¹⁵²

In dieser gegenwärtigen Situation würden sich auch „wechselseitige Voreingenommenheiten“ etablieren und weitergetragen werden. Dadurch sei es „zum Entstehen unterschiedlicher Forschungskulturen“ gekommen, worunter die Binnen- und Außenlegitimität leiden würde. Als „Indikator“ für die Zustandsbeschreibung führen die Autoren an, dass in aktuellen Fragen zum Thema Fachkräftemangel die BWP „weder gefragt ist noch gefragt wird“, wofür sie allerdings keinen empirischen Beleg liefern.¹⁵³ Die Binnenlegitimität – und auch Zabeck – wird folgendermaßen angesprochen: Es

„wäre im Sinne der Verbesserung der Binnenlegitimität zu wünschen, dass, wie Jürgen Zabeck bereits 2009 angeregt hat, zumindest die teilweise anzutreffende innerdisziplinäre Sprachlosigkeit durch eine ‚Wiederbelebung des methodologischen Diskurses‘ überwunden werden kann“.¹⁵⁴

Silke Lange und Christoph Porcher haben ebenfalls über die Binnen- und Außenlegitimität geschrieben. In einem Aufsatz stellen sie die Begrifflichkeit in enger Anlehnung an Lepsius vor und diskutieren im Anschluss vier Thesen zur Disziplinverfasstheit der BWP, wobei stark pessimistisch argumentiert wird und u. a. die Autonomie der BWP mindestens in Gefahr gesehen wird.¹⁵⁵

Auch im wissenschaftstheoretischen Band der Studentexte-Reihe zum Basiscurriculum BWP lassen sich Bezüge zur Binnen- und Außenlegitimität finden. Diese stehen in einem engen Zusammenhang mit der Darstellung von Zabecks Paradigmenpluralismus.¹⁵⁶ Es ist festzuhalten, dass hier mit einem Lehrbuch, das dann auch noch mit dem Basiscurriculum in Verbindung steht, die Binnen- und Außenlegitimität an die nachwachsende Generation weitergegeben wird.¹⁵⁷

Bis hierhin lässt sich zusammenfassen, dass die Binnen- und Außenlegitimität eine merkliche Relevanz in der Argumentation selbstreferentieller Diskurse der BWP haben. Der Kontext und Zweck, in dem die Verwendung stattfindet, ist allerdings ganz unter-

152 Achtenhagen und Beck 2024, S. 39.

153 Achtenhagen und Beck 2024, S. 39.

154 Achtenhagen und Beck 2024, S. 39.

155 Vgl. Lange und Porcher 2024.

156 Horlebein 2009, S. 91. In der zweiten Auflage sind die Bezüge zwar noch vorhanden, aber deutlich verkürzt, Minnameier und Horlebein 2019, S. 61.

157 Vgl. zur Bedeutung von Lehrbüchern für eine wissenschaftliche Disziplin Steib und Jahn 2020; Fleck 2019.

schiedlich. Gemeinsam ist den bis jetzt angesprochenen Beiträgen, dass sie Zabecks Paradigmenpluralismus unberücksichtigt lassen.

Anders hingegen verhält es sich bei der Literatur, die im Umfeld einer Konstituierung von Modellversuchsforschung bzw. Design-Based-Research entstanden ist, was nicht überrascht, haben die Autoren hier doch mit Verweis auf Zabecks Paradigmenpluralismus den Versuch unternommen, ihren Forschungsansatz zu legitimieren. Wenn Zabeck Peter Sloane dafür kritisiert, dieser würde glauben, dass Standards jeweils innerhalb der konkreten Wissenschaftsgemeinschaft vereinbart werden, bezieht er sich auf einen Text, den Sloane im Umfeld des Modellversuchsforschungsstreits verfasst hat. Die entsprechende Stelle lautet: „Binnenlegitimation erfolgt durch die Gruppe der Forscher [...]. Es geht um das Einhalten vereinbarter Forschungsstandards bzw. Gütekriterien. Hier gibt es unterschiedliche Positionen [...]“.¹⁵⁸ An anderer Stelle heißt es zur Binnenlegitimität: „Nur die konsequente Einhaltung vereinbarter Standards (Binnenlegitimation) schafft in der Öffentlichkeit Vertrauen“.¹⁵⁹ In einem anderen Text schreibt Sloane, Binnenlegitimität beziehe sich auf die „innerwissenschaftliche Einigung auf ein Methodenrepertoire“.¹⁶⁰

Zabecks Einwand, der im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, wird nun nur bedingt verständlicher. Es sind keine offensichtlichen Mängel an Sloanes Ausführungen erkennbar. Zabeck konstatiert, Binnen- und Außenlegitimität seien keine Akkreditierungen, mit denen man sich und seinen Forschungsansatz auszeichnen könne. Vermutlich ist daher sein Problem mit Sloane, dass dieser mit dem Verweis, die Modellversuchsforschung würde über die Anerkennung der Disziplin (Binnenlegitimität) verfügen, versucht, sich gegenüber Kritik zu immunisieren. Zabeck schreibt an einer Stelle:

„Da Sloane sein Konzept handlungstheoretisch fundierter ‚responsiver Begleitforschung‘ – gewissermaßen im Handstreich – so plaziert [sic], als besitze es trotz des [...] deutlich artikulierten Widerspruchs die Akzeptanz der Fachgenossen, als erfülle es die geltenden Kriterien, würde jede jetzt und künftig aufkommende Kritik auf einen über Definitionsmacht verfügenden Repräsentanten unserer Disziplin stoßen.“¹⁶¹

Über die Außenlegitimität schreibt Sloane: „Außenlegitimation ergibt sich über den Beitrag von Wissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme. [...] Es ist zu fragen, wer die Probleme definiert und ggf. die Problemlösungen alimentiert“.¹⁶² Mit der Außenlegitimität scheint Sloane auf einer Deutungslinie mit Zabeck zu liegen. Dieser spricht zwar von Informations- und Orientierungsbedürfnissen, was aber letztlich nichts anderes bedeutet als der Wunsch nach Lösung von Problemen. Sloane spricht hier einen wichtigen Aspekt an, nämlich die Frage, wer mit Öffentlichkeit gemeint sei. Im Sinne der Außenlegitimität bezieht Sloanes Forschungsansatz daher explizit die interessierte und relevante Öffentlichkeit mit ein.¹⁶³

158 Sloane 2007, S. 15–16.

159 Sloane 2007, S. 17.

160 Sloane 2005, S. 326.

161 Zabeck 2009, S. 140–141.

162 Sloane 2007, S. 16.

163 Sloane 2007, S. 16.

Auch Dieter Euler, als ein weiterer prominenter Vertreter der Modellversuchsforschung, greift die Binnen- und Außenlegitimität auf. Euler schreibt, dass, anders als in anderen Disziplinen, Debatten über das Verhältnis von Binnen- und Außenlegitimität in der BWP nur „punktuell“ geführt worden sind und gibt dafür drei Beispiele:

- den Streit um die Modellversuchsforschung,
- die Debatte, die sich im Umfeld der Veröffentlichung der Studie zur Lage der Berufsbildungsforschung von Jürgen van Buer und Adolf Kell entbrannt hat¹⁶⁴ sowie
- Diskussionen rund um die Evaluationen des BIBB.¹⁶⁵

Danach schreibt Euler, dass zwar „gelegentlich Fragen der Binnen- und Außenlegitimität im engeren Bereich der Berufsbildungsforschung auftauchen“, sie aber „nicht die Vehemenz und Grundsätzlichkeit von Diskussionen, wie sie aktuell im Kontext von Disziplinen erfolgen, die mit der Berufsbildungsforschung verbunden sind“ besitzen.¹⁶⁶ In Anbetracht der hier bislang zusammengetragenen Texte, vor allem im Vergleich mit den Texten aus den anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, ist es unmöglich, dieser Einschätzung zuzustimmen. Ganz im Gegenteil: Die Binnen- und Außenlegitimität ist ein wesentlicher Bestandteil selbstreferentieller Diskurse speziell der BWP. Sie sind sogar mehr als das: Ein charakteristisches Element dieser Diskurse.

Die Binnen- und Außenlegitimität als Common Knowledge der BWP

Ein ebenfalls aktuelles Beispiel für das Gewicht der Binnen- und Außenlegitimität als Begriffe in disziplintheoretischen Diskursen der BWP stellt der Band „Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs“ dar. In sieben von 25 Beiträgen (Vorwort, Nachwort etc. als eigene Beiträge gezählt) wird auf dieses Begriffspaar mehr oder weniger prominent rekurriert.¹⁶⁷ Die meisten erfüllen alle das Kriterium des Nicht-Zitierens, d. h. sie verzichten auf Quellenangaben zur Binnen- und Außenlegitimität. Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Silke Lange, in dem sie sich kritisch mit der Disziplinbezeichnung und mit dem „Kerngeschäft“ der BWP auseinandersetzt, nämlich mit der beruflichen Lehrerbildung.¹⁶⁸

Daher wird die These von der Binnen- und Außenlegitimität als charakteristisches Element selbstreferentieller Diskurse der BWP aufrechterhalten, denn in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur lassen sich Quellen finden, die darauf hindeuten, dass das Konzept der Binnen- und Außenlegitimität zu einem Gemeingut bzw. zu einem common knowledge geworden ist. Common knowledge bezeichnet eine Form des Wissens, welches von einer Gruppe geteilt und anerkannt wird, im Gegensatz zum Spezialwissen, welches nur von Einzelpersonen besessen wird.¹⁶⁹ Für jene Form des Wissens

164 Vgl. Buer und Kell 2000a, 2000b.

165 Euler 2018, S. 34–36.

166 Euler 2018, S. 36.

167 Vgl. Beck und Seifried 2023a.

168 Vgl. Lange 2023.

169 Vgl. Geanakoplos 1992; Shi 2011.

wird auf die Angabe von Quellen verzichtet, denn man kann davon ausgehen, dass alle wissen, wovon gesprochen wird und es kann insbesondere davon ausgegangen werden, dass Aussagen unkontrovers sind, d. h. hinterfragt werden.

Klaus Beck und Jürgen Seifried schreiben etwa, dass die „Heterogenität der Wissenschaftsauffassungen“ innerhalb der BWP die Disziplin spalten würde und dass bei Kenntnisnahme dieses Zustandes von Außenstehenden die Außenlegitimität leiden müsste, während dies zeitgleich mit einem „Verlust an Binnenlegitimität“ einhergehe.¹⁷⁰ Vergeblich sucht man bei diesen Behauptungen nach einem Quellenverweis für diese Begrifflichkeiten.

In einem anderen Beitrag nutzen die Autoren abermals die Begriffe von Binnen- und Außenlegitimität mit Bezug auf Selbstverständnisdebatten. Dort ist die Rede davon, ein „Konsens“ sei „für die Binnen- und die Außenlegitimität unverzichtbar“.¹⁷¹ Und weiter heißt es,

„dass es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als vergleichsweise kleine Disziplin nicht geschafft hat, einen Mainstream auszubilden, der sich von abweichenden Strömungen allenfalls begleiten/anregen lässt. So besteht letztlich das Risiko, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich in ihrer Vielfalt auflöst und in die Außenbereiche von Nachbardisziplinen diffundiert bzw. von dort her absorbiert wird.“¹⁷²

Auch Birgit Ziegler und Ulrike Weyland führen die Begrifflichkeit in ihre Überlegungen zur Verfasstheit der BWP ein, ohne eine Quelle anzugeben. Dort wird behauptet, dass „Außenlegitimation und Binnenlegitimation“ sich gegenseitig bedingen. Die Autorinnen kommen schnell zu dem Schluss, dass man ernsthaft „an einem gemeinsamen Selbstverständnis bezüglich der Binnenlegitimität und auch der Standards für Forschung“ in der BWP zweifeln könne.¹⁷³

In ihrem Beitrag zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wendet Karin Büchter die Binnen- und Außenlegitimität auf ihren Forschungsgegenstand an. Sie schreibt: „Die Binnen- und Außenlegitimität des Netzwerkes ist vor allem dann gewährleistet, wenn allen Akteuren die individuelle und kollektive Sinnhaftigkeit der Arbeitsgemeinschaft klar ist“.¹⁷⁴ Auch hier fehlt ein Quellenbezug. Damit erscheint es so, als ob die Binnen- und Außenlegitimität als bekannt vorausgesetzt wird. Eine Quellenangabe, worauf hier Bezug genommen wird, entfällt.

Auch in einem Aufsatz von Dieter Euler sucht man vergeblich nach Quellen für die Binnen- und Außenlegitimität. Dies ist bemerkenswert, weil hier der Status und die Situation der Berufsbildungsforschung diskutiert und die Binnen- und Außenlegitimität als zentrales Konzept zur Beschreibung genutzt werden.¹⁷⁵ Auch bei Peter Sloane fehlen Quellenbezüge zu Zabeck oder gar Lepsius.¹⁷⁶

170 Beck und Seifried 2023b, S. 14–15.

171 Seifried und Beck 2023, S. 358.

172 Seifried und Beck 2023, S. 358–359.

173 Ziegler und Weyland 2023, S. 132–133.

174 Büchter 2018, S. 152.

175 Vgl. Euler 2018.

176 Sloane 2005, S. 326.

Hanns-Peter Bruchhäuser spricht von „Binnenlegitimität“ in einem bemerkenswerten Zusammenhang. Er veröffentlicht seinen Einspruch gegenüber der Bewertung einer Dissertation, die an seiner Universität angenommen wurde. Nach Bruchhäuser sei ein solches Vorgehen notwendig, wenn mit einer Dissertation „die Gemeinsamkeit [...] des Disziplinensenses verlassen wird und damit der wissenschaftsparadigmatische Anspruch der Binnenlegitimität von Forschungsgegenstand und -methode nicht mehr gegeben ist“. ¹⁷⁷ Bruchhäuser bezieht sich mit dem Verweis auf die Binnenlegitimität offenbar auf den Forschungsstand, den eine Disziplin erreicht hat, denn weiter heißt, dass ein Einspruch notwendig sei, „wenn der substantielle Kern der Forschungsleistung seit langem erreichte disziplinäre Erkenntnisstände ignoriert, indem er zu einem obsoleten Forschungsparadigma zurückkehrt, das außerhalb des bestehenden Disziplinensenses liegt [...]“. ¹⁷⁸ So nutzt Bruchhäuser den Begriff Binnenlegitimität als Kriterium für einen Disziplinensens, der wiederum identisch zu sein scheint mit dem aktuellen Forschungsstand. Eine Quelle für „Binnenlegitimität“ wird nicht genannt, aber später im Gutachten auf Zabecks Paradigmenpluralismus kurz verwiesen. ¹⁷⁹

Zabeck selbst nutzt die Begrifflichkeit ebenfalls im Sinne des common knowledge. Im Aufsatz „Zum Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte“ attestiert er der Historischen Berufsbildungsforschung eine Krise, die „ihre Binnenlegitimität“ betreffe. In der BWP sei der „empirisch-analytische Ansatz“ nun vornehmlich von Interesse. ¹⁸⁰ Außerdem könne der Abbruch der bis dahin regelmäßig stattfindenden „berufspädagogisch-historischen Kongresse“ auch als schwindende Außenlegitimität gedeutet werden. ¹⁸¹

Exkurs: Die internationale Anschlussfähigkeit von Binnen- und Außenlegitimität durch die Begriffe Rigour und Relevance

Die Apologeten der Modellversuchsforschung führen mit ihren Bezügen zur Binnen- und Außenlegitimität irgendwann zwei Begriffe ein, die als englischsprachige Entsprechung gelten können. Peter Sloane diskutiert die methodologischen Grundpositionen der BWP und ihre Beiträge zur Binnen- und Außenlegitimität. Er versucht so, das Spannungsverhältnis in der Berufsbildungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Gestaltungsanspruch zu deuten. Dabei legt Sloane den beiden deutschsprachigen Begriffen noch englischsprachige Entsprechungen bei und bezeichnet die Binnenlegitimität mit „rigour“ und die Außenlegitimität mit „relevance“. ¹⁸² Diese Gegenüberstellung findet sich bei den Protagonisten des Streits um die Modellversuchsforschung an einigen Stellen.

Dieter Euler schreibt 2013: „Auch das Paar ‚*wissenschaftliche Strenge*‘ vs. ‚*praktische Relevanz*‘ (rigour vs. relevance) ist wohl eher ein Scheingegensatz, da beide Kriterien nicht

177 Bruchhäuser 2007, S. 429.

178 Bruchhäuser 2007, S. 429.

179 Bruchhäuser 2007, S. 437.

180 Zabeck 2001, S. 41.

181 Zabeck 2001, S. 41.

182 Sloane 2020, S. 668–669.

in einem Substitutions-, sondern in einem Ergänzungsverhältnis stehen“ und damit bezieht er sich auf die Binnen- und Außenlegitimität.¹⁸³ In einem anderen Text schreibt er:

„Wissenschaft bzw. einzelne wissenschaftliche Disziplinen verschaffen sich ihre Legitimität prinzipiell über zwei Bezüge: Zur Erlangung einer Binnenlegitimität sind sie gehalten, ihre Erkenntnisse nach den selbst entwickelten Standards der Disziplin (*rigour*) zu entwickeln. Unter dem Kriterium der Außenlegitimität sollen sie gesellschaftlich relevante Problemstellungen aufnehmen und zur Bewältigung praktischer Probleme beitragen (*relevance*).“¹⁸⁴

Die Einführung von *rigour* und *relevance* in den Diskurs bei Sloane und Euler eröffnet die Möglichkeit der Analyse für den internationalen Gebrauch. Ausgehend von der Annahme, dass es sich hierbei um die englischsprachige und damit internationale Entsprechung der Binnen- und Außenlegitimität handelt, soll die Bedeutung und Verwendung kurz skizziert werden.

Gibt man „*rigour and relevance*“ in die Suchmaske von Google Scholar ein,¹⁸⁵ erhält man 233.000 Treffer. Angezeigt werden auch erziehungswissenschaftliche Beiträge, aber vor allem offenbart sich eine große Vielfalt an verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen:¹⁸⁶ Management Research,¹⁸⁷ Entrepreneurship Research,¹⁸⁸ Information Systems Studies,¹⁸⁹ Trust Research¹⁹⁰ und Political Science¹⁹¹.

Liest man diese Texte, kann man einige Parallelen erkennen, die offenbar über die Disziplinengrenzen hinaus gelten. Zunächst einmal ist zu beobachten, dass häufig von einem „*rigour-relevance gap*“ die Rede ist. Damit ist auf die Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Strenge (*rigour*) der Forschung und ihrer praktischen Relevanz (*relevance*) für die Gesellschaft oder Praxis hingewiesen. Diese Lücke wird problematisiert, weil davon ausgegangen wird, dass wissenschaftliche Studien, die sich einer wie auch immer definierten Strenge verpflichten, oft wenig Einfluss auf Praxis und Politik hätten, während praxisrelevante Studien möglicherweise nicht den wissenschaftlichen Standards entsprächen.

Überhaupt sind die Beiträge weniger von einer metatheoretischen Perspektive geprägt, sondern diskutieren diesen *gap* eher auf einem weniger abstrakten Niveau. Folgendes lässt sich festhalten: Während Lepsius mit der Binnen- und Außenlegitimität die Schwierigkeiten des Verhältnisses von wissenschaftlicher Autonomie und gesellschaftlicher Leistungserwartung beschreiben will und damit auf wissenschaftspolitische, aber auch wissenschaftstheoretische Probleme zielt, geht es bei *rigour* und *relevance* wohl eher

183 Euler 2013, S. 30, Hervorhebung im Original.

184 Euler 2018, S. 34.

185 Zeitpunkt der Suchanfrage: 06.08.2024.

186 Ich habe hier jeweils die Bezeichnung der Autor:innen für ihre Disziplinen übernommen.

187 Vgl. Hodgkinson und Rousseau 2009.

188 Vgl. Frank und Landström 2016.

189 Vgl. Fernández und Lehmann 2005.

190 Vgl. Ping Li 2011.

191 Vgl. Héritier 2016.

um die Frage nach der konkreten praktischen Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnis, die für sich Allgemeingültigkeit und Evidenz beanspruchen möchte.

Die internationale Entsprechung der Binnen- und Außenlegitimität scheint daher erstens disziplinenübergreifend weit verbreiteter, als es diese Begriffe im deutschsprachigen Raum sind, und zweitens weniger abstrakt und wissenschaftstheoretisch. Es lässt sich festhalten, dass beide Begriffe über einige semantische Gemeinsamkeiten verfügen, dennoch getrennt voneinander betrachtet und verwendet werden sollten.

5.5 Schlussgedanken

Die Analyse der Binnen- und Außenlegitimität hat zunächst ergeben, dass sie in ihrer Ursprünglichkeit, d. h. in der Quelle, auf die Zabeck sich bezieht, die Möglichkeiten und Bedingungen verständlich machen sollen, innerhalb derer es für Max Webers Wertfreiheitspostulat die Möglichkeit der Verwirklichung gibt. Binnen- und Außenlegitimität fallen nach Lepsius dann zusammen, wenn mit beiden Begriffen eine prinzipielle Pluralität gemeint ist. Denn in beiden Fällen geht es um die Pluralität als Voraussetzung für die Wertfreiheit: Die Gesellschaft muss eine Pluralität aufweisen, damit die Soziologie im Sinne des Wertfreiheitspostulats agieren kann.

Die weitere Analyse hat gezeigt, dass Zabeck die Binnen- und Außenlegitimität als Kategorien der Wissenschaftsentwicklung nutzt. Das zeigt sich schon in der Gegenüberstellung mit der Wissenschaftstheorie Thomas Kuhns. Indem Zabeck die Binnen- und Außenlegitimität in seine Krisenerzählung einbindet und jene als Ziel hochstilisiert – sie wird zum Objekt-Aktanten in der Erzählung – und indem er viel Gewicht auf die Außenlegitimität in seiner Erzählung verwendet, wird die Begrifflichkeit dramatisiert.

Demnach legitimiert sich die Erziehungswissenschaft vorwiegend über die Außenbeziehung. Dies passt auch zur Funktion in seiner allgemeinen Krisenerzählung: Die Gesellschaft wird als unabhängiger Richter skizziert, die über das Schicksal der Erziehungswissenschaft entscheide und die ein baldiges Urteil zu erwarten habe.

Der Paradigmenpluralismus wird so ein gedachter Rahmen, in dem zu jeder Zeit über Binnen- und Außenlegitimität gestritten wird, um die Existenz der Erziehungswissenschaft bzw. der BWP sicherzustellen. Dass die Binnen- und Außenlegitimität aber *auch* dazu genutzt werden kann, um Personen oder Forschungsrichtungen zu diskreditieren oder seinen eigenen Standpunkt zu legitimieren, und dass Zabeck diese Funktion auch nutzt, hat die Analyse gezeigt.

Der größte Unterschied zwischen Zabeck und Lepsius ist, dass es nicht Lepsius' Gedanke ist, dass sich die Soziologie in einer Krise befindet. Binnen- und Außenlegitimität sind bei ihm keine Kategorien, mit denen der Aufstieg oder Untergang einer Disziplin erklärt werden kann. Wie er selbst schreibt, müsse sich die Soziologie von „heroischen Sieg- oder Untergang-Alternativen“ lösen, denn diese Sprache im Diskurs führe nicht weiter.¹⁹²

Die Feststellung, dass Zabeck die Binnen- und Außenlegitimität anders als in Lepsius' Sinn verwendet, ist allerdings nicht neu. Rolf Seubert hat schon 1993, im Kontext des

192 Lepsius 1973, S. 115.

Streites zwischen Martin Kipp und Zabeck, darauf aufmerksam gemacht, dass Zabeck den Begriff der Binnenlegitimität anders nutzt als Lepsius es vorgesehen habe:

„Bei *Lepsius* geht es – anders als bei *Zabeck* – [...] nicht um Spannungen und Kontroversen *innerhalb* einer scientific community [...], sondern um das schwierige Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, von wissenschaftlichen Verhaltensnormen und dem Problem, sie im Alltag zu leben in einer Gesellschaft, die diesen Normen widerspricht.“¹⁹³

Seubert sieht auch, dass Lepsius' Absichten auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen gerichtet waren, als er die Begriffe als Hilfsmittel einführte. Ebenfalls sieht Seubert, dass Zabeck diese Begriffe auf „Spannungen und Kontroversen“ innerhalb der BWP reduziert.

Es muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass die stark verkürzende Rezeption der Binnen- und Außenlegitimität in der BWP diese Begrifflichkeit fast schon bedeutungslos hat werden lassen.¹⁹⁴ Wie gezeigt, lässt sich damit nicht nur der eigene Forschungsansatz mehr oder weniger gegen Kritik abschirmen, wie bei Sloane und Euler im Fall von Design-Based-Research zu beobachten ist; sie wird auch dazu verwendet, um der Argumentation ein gewisses Gewicht zu verleihen und um die eigenen Vorstellungen von richtiger Wissenschaft durchzusetzen.

Diese Fehlentwicklung ist nicht ausschließlich Zabeck anzulasten. Auch wenn bei ihm die Binnen- und Außenlegitimität genutzt wird, um Machtansprüche durchzusetzen, sind bei ihm insbesondere im Haupttext zum Paradigmenpluralismus noch die grundsätzlichen Anliegen von Lepsius zu erkennen. Wie in Abschnitt 5.3 gezeigt, kritisierte er u. a. Sloane für dessen Missbrauch der Binnen- und Außenlegitimität. Die Fehlentwicklung ist wohl eher den verschiedenen Autor:innen anzulasten, die ein theoretisches Konstrukt nehmen – teilweise ohne die Herkunft zu benennen und zu diskutieren –, um damit ihr persönliche Agenda zu stützen.

Wenn man die Binnen- und Außenlegitimität nun nicht mehr in Lepsius' Sinne versteht, sondern in Zabecks Interpretation, dann muss diese Begrifflichkeit in seinen Grenzen kritisch diskutiert werden. Denn entgegen der Behauptung, die Gesellschaft könnte letztlich aufgrund einer Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit der Erziehungswissenschaft die Alimenterung einstellen, entwickeln Edwin Keiner und Heinz-Elmar Tenorth eine andere Deutung: Kaum eine andere Disziplin könne so selbstbewusst im politischen Diskursraum auftreten, wie die Erziehungswissenschaft. Die Öffentlichkeit sei immer interessiert an der Mit- und Einwirkung erziehungswissenschaftlicher Expertise, wenn es um relevante politische Prozesse gehe – und das schon seit dem 18. Jahrhundert. Der scheinbare Aufstieg und Untergang sei nie auf die Disziplin als solche bezogen, sondern immer auf eine bestimmte Gruppe von Erziehungswissenschaftlern – bei ihnen „Kartelle“ genannt –, die in die Prozesse miteinbezogen würden.

193 Seubert 1993, S. 167, Hervorhebung im Original.

194 In Abschnitt 4.3 habe ich auf einen Aufsatz, den ich gemeinsam mit Silke Lange 2024 veröffentlicht habe, verwiesen und auf die dortige, ebenfalls verkürzende Rezeption der Binnen- und Außenlegitimität aufmerksam gemacht. Ich muss also mich selbst in die in diesem Kapitel vorgetragene Kritik miteinbeziehen.

Die Mitglieder derjenigen Kartelle, die nicht am politischen Entscheidungsprozess teilhätten, blickten dann neidisch auf die, die gerade im Mittelpunkt stünden.¹⁹⁵

Damit ist auch Zabecks These angesprochen, die Binnenlegitimität und damit die Existenz einer Disziplin seien durch das Fehlen einer gemeinsamen Identität gefährdet. Andreas Gruschka hat genau diese Klagen, die Zabeck anführt, um seinen Paradigmenpluralismus zu legitimieren, aus Sicht der Allgemeinen Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin kritisiert. Gruschka fasst diese Klagen folgendermaßen zusammen:

„Mit der Auflösung von Pädagogik in die Beliebigkeit praktischer Aktivitäten und theoretischer Ansätze verliert sich irgendwann das Interesse an der Sache. Wo kein gemeinsam geteiltes Bewußtsein mehr von der Allgemeinheit der Probleme und Aufgaben besteht, wird sich die ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft am Ende mit der Flucht unter das schützende Dach stärkerer Disziplinen wieder auflösen [...]“¹⁹⁶

Doch Gruschka misst diesen Klagen keinen großen Wert bei, denn die gesellschaftliche Relevanz von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen sei ungebrochen und damit auch die Sicherstellung von gesellschaftlicher Alimentierung.¹⁹⁷

Zabecks These von der Auflösung der Disziplin durch den Verlust einer gemeinsamen Identität, die durch das Auftreten sich polar gegenüberstehenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ausgelöst wird, kann daher widersprochen werden. Mit gleichem Recht ließe sich sagen, dass es gerade die kontrovers geführten, im scharfen Ton gehaltenen und die ganz großen Fragen berührenden Debatten sind, die eine Disziplin in das öffentliche Bewusstsein spülen und damit zumindest das Potential von Außenlegitimität ermöglicht wird. Der Positivismusstreit z. B. hat gerade nicht dazu geführt, dass die Soziologie an Außenlegitimität, d. h. an öffentlicher Alimentierung eingebüßt hat, sie ist gerade nicht an ihren inneren, methodologischen Spannungen zugrunde gegangen. Denn ganz im Gegenteil haben es Soziologen wie Jürgen Habermas und Niklas Luhmann als *public intellectuals* geschafft, soziologische Forschung über die Akademien hinaus in die breitere Öffentlichkeit zu tragen. Auch der bekannte Historikerstreit führte nicht dazu, dass Lehrstühle geschlossen wurden. Im Gegenteil: Beide Disziplinen waren mindestens im Feuilleton präsent. Offenbar stößt die Binnen-, aber vor allem die Vorstellung einer Außenlegitimität dann an seine Grenzen, wenn man sie mit der differenzierten wissenschafts- und hochschulpolitischen Realität konfrontiert. Nicht die Disziplin als solche gerät zeitweise unter Druck, sondern bestenfalls einzelne Forschungsprogramme.

Ein weiteres großes Problem – auch in Zabecks Darstellungen zum Paradigmenpluralismus – ist die Anonymität der Gesellschaft bzw. der Öffentlichkeit. An keiner Stelle macht Zabeck deutlich, vor wem die Erziehungswissenschaft Rechenschaft ablegen muss, d. h. *welcher* Öffentlichkeit sie ihre Existenz verdankt.

195 Keiner und Tenorth 2007, S. 164–170.

196 Gruschka 2000, S. 2.

197 Gruschka 2000, S. 3.

Die bisherige Analyse legt nahe, dass Zabeck eine bürgerliche Gesellschaft und Politik im Blick hat, wenn er seine Überlegungen zur Binnen- und Außenlegitimität anstellt. Dieser Schluss wird mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 3 und 4 plausibel. Denn nicht nur Zabecks liberalkonservative Haltung, sondern insbesondere die Aussagen, in denen er konstatiert, der Aufstieg der Emanzipatorischen Pädagogik sei nicht das Resultat eines öffentlichen Wunsches, sondern vielmehr das Ergebnis einer Allianz aus Intellektuellen und linker, realitätsfremder Politik, lassen diesen Schluss zu.

Wenn man Zabeck in seiner Auslegung zur Binnen- und Außenlegitimität folgt, dann müssten die Konsequenzen auch auf internationaler Ebene Anwendung finden. Denn auch die Europäische Union oder andere Forschungseinrichtungen außerhalb von Deutschland fördern Forschungsfragen, die den Gegenstandsbereich der BWP betreffen. Denn offensichtlich ist die BWP nicht nur eine deutsche Disziplin, die sich auf deutsche Forschungszusammenhänge konzentriert. *Berufsbildung* ist ein globales Phänomen, welches in vielen Ländern wissenschaftlich beforscht wird, und die Forschungsergebnisse werden teilweise in internationalen Fachjournals publiziert.

Damit ist das Kernproblem angesprochen, nämlich die Operationalisierung von Binnen- und Außenlegitimität. Die Frage ist, woran Kriterien festgemacht werden können, die eine schwindende Binnen- und Außenlegitimität ablesbar machen. Mit Blick auf den diversen, weil internationalen Gegenstand Berufsbildungsforschung ist diese Frage allerdings kaum zu beantworten. Das Problem, das mit der Sieg-oder-Untergang Mentalität, die mit Zabecks Paradigmenpluralismus und der Binnen- und Außenlegitimität verbunden ist, bezieht sich nicht nur auf den damit verbundenen Machtanspruch, sondern auch auf einen unscharfen Disziplinbegriff. Die Frage, die man Zabeck, aber auch allen am Diskurs beteiligten Personen stellen muss, ist: Wer ist denn die BWP? Welche BWP droht angeblich aus dem Kreis der wissenschaftlichen Disziplinen zu verschwinden? Sind auch diejenigen, die in China, England, Costa Rica, Norwegen oder Australien Berufsbildungsforschung betreiben, von einer Krise betroffen, wenn sie z. B. nicht die binnenlegitimatorischen Kriterien der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beachten?

6 Paradigma

Der Paradigmenbegriff ist aus wissenschaftlichen Publikationen nicht mehr wegzudenken. Eine kurze Recherche im Bibliothekskatalog der Universität Osnabrück zeigt Publikationen u. a. in deutscher, englischer, russischer, spanischer, rumänischer, finnischer und indonesischer Sprache an. Wenn man sich nun ausgewählte Quellen näher ansieht, bekommt man den Eindruck, dass der Paradigmenbegriff an sich nicht kritisch betrachtet, sondern voraussetzungslos für die eigentliche Studie verwendet wird. So wird entweder versucht, ein neues, eigenes Paradigma zu begründen,¹ oder es werden Paradigmen der Vergangenheit oder der Gegenwart untersucht.² Der Paradigmenbegriff wird so zu dem, was er u. a. mit seinem Bedeutungsgehalt beschreibt: Ein Paradebeispiel für etwas, was nicht hinterfragt wird.

Was für die Wissenschaft im Allgemeinen gilt, gilt auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im „Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden die Geisteswissenschaftliche Pädagogik,³ der Kritische Rationalismus⁴ und die Kritische Theorie⁵ als Paradigmen diskutiert. Diese „Paradigmen“ werden von Dieter Euler unter den Kategorien „Funktion von Forschung“, „Wirklichkeitsverständnis“, „Methoden- und Gesellschaftsbild“ und „Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis“ diskutiert und verglichen.⁶ Einleitend schreibt Euler: „Ein Paradigma beschreibt mit seinen Annahmen, Prinzipien und Methoden in abstrakter und idealer Form eine Forschungstheorie, deren Umsetzung in die Forschungspraxis zahlreiche Konkretisierungen und Anpassungen erfordert“.⁷

Dass der Paradigmenbegriff in dieser Studie ausführlich diskutiert werden muss, dürfte schon klar werden, wenn man sich nur den Titel des hier zu rekonstruierenden Konzeptes vor Augen führt. Doch die zu leistende Analyse, die für ein kritisches Verstehen in diesem Zusammenhang notwendig ist, ist nicht so trivial, wie es zunächst er-

1 Vgl. z. B. Hansen 2022; Kiefer und Holze 2018.

2 Vgl. z. B. Bayreuther 2009; Keller 2012.

3 Vgl. Sloane 2010.

4 Vgl. Beck 2010.

5 Vgl. Kutschka 2010.

6 Euler 2010, S. 386–388.

7 Euler 2010, S. 386.

scheint, denn, es ist wohl kaum ein anderer Begriff seiner ursprünglich gemeinten Bedeutung so beraubt worden wie der Paradigmenbegriff.

Thomas Kuhn gilt gemeinhin als derjenige, der den Paradigmenbegriff in einem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang bekannt gemacht hat. Eine erste Annäherung an diesen Begriff muss daher anhand seiner Texte erfolgen, was in Abschnitt 6.1 erfolgt. Zabeck gibt sehr detailliert an, auf welche Texte und oft auch auf welche Stellen er sich in seiner Auseinandersetzung mit Kuhn bezieht. Es werden hier die Auflagen verwendet, die Zabeck angibt.

Doch nicht nur der Paradigmenbegriff als solcher wurde von Kuhn bekannt gemacht und auch von Zabeck aufgegriffen. Auch die Überlegungen zur Wissenschaftsentwicklung, die Kuhn aus seinem historiographischen Ansatz heraus entwickelt, haben die Vorstellung einer linearen, der Wahrheit immer näher kommenden Fortschrittsgeschichte von Wissenschaft herausgefordert. Kuhns Begriff Paradigmenwechsel, aber auch der damit eng zusammenhängende Begriff Inkommensurabilität muss daher ebenfalls in den Blick genommen werden, was in Abschnitt 6.2 erfolgt.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Paradigmenbegriff in Zabecks Konzeption kann sich nicht nur auf die Begriffsanalyse stützen, auch die Kritik, die Kuhn erfahren hat, muss berücksichtigt werden. In Abschnitt 6.3 zeigt sich, dass es nicht nur Einwände hinsichtlich der Plausibilität sind, die für den Erkenntniszusammenhang hilfreich sind, sondern auch die kritischen Anmerkungen bezüglich der Rezeption von Wissenschaftlern aus und die Übertragung auf andere Wissenschaftsbereiche, namentlich der Sozialwissenschaften. In Abschnitt 6.4 wird, aufbauend auf den bisher gewonnenen Erkenntnissen, der Paradigmenbegriff bei Zabeck sowohl im Haupttext als auch die Verwendung in weiteren Texten analysiert und kritisiert.

6.1 Der Paradigmenbegriff bei Thomas Kuhn

Paradigma, lateinisch „exemplar“, griechisch παραδειγμα, bedeutet Beweis, Beispiel, Muster, Modell oder Urbild. In der Philosophie kann der Begriff in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht werden. In dieser Studie interessiert aber nur die „wissenschaftssoziologische Verwendung“.⁸ Dass der Paradigmenbegriff im Wesentlichen von Thomas Kuhn geprägt ist, wurde bereits einleitend gesagt. In den vorangegangenen Kapiteln, besonders im Zusammenhang mit der Krisenerzählung,⁹ wurde gezeigt, dass Zabeck in seinen Überlegungen zum Paradigmenpluralismus ganz offensichtlich an Kuhn anknüpft. Für eine Entwicklung des Verständnisses von Paradigma muss man sich in erster Linie an Kuhns Texten orientieren. Doch obwohl Kuhn in der Diskussion um den Paradigmabegriff eine herausgehobene Position einnimmt, ist es wichtig zu betonen, dass dieser den Begriff nicht erfunden hat. Auch hat er diesen Begriff nicht in die hier relevanten Diskussionen der Wissenschaftstheorie, -soziologie und -geschichte

8 Rentsch 2007, Sp. 74.

9 Siehe Kapitel 4.

eingeführt. Kuhn selbst hat z. B. darauf hingewiesen, dass Ludwig Fleck viele seiner „eigenen Gedanken vorwegnimmt“.¹⁰

Die erste Verwendung von „Paradigm“ in einem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang scheint bei Georg Christoph Lichtenberg nachweisbar zu sein.¹¹ Hier lassen sich bereits die Bezüge zum Sinn der „grammatischen Schulbeispiele“ finden. So fordert Lichtenberg z. B., dass das kopernikanische System als das Paradigma angesehen werden sollte, „nach welchem man alle übrigen Entdeckungen deklinieren sollte“.¹²

Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung und besonders der Paradigmenbegriff wurden vielfach kritisiert. Es lässt sich hierzu ein Text anführen, der für die Kritik in der Tat paradigmatisch ist, denn kaum eine Zusammenfassung oder Darstellung der Diskussion kommt ohne diese Quelle aus.¹³ Es handelt sich um Margaret Mastermans Studie zu Kuhns Werk, in der sie 21 verschiedene Bedeutungen des Begriffs in der Verwendung bei Kuhn identifiziert.¹⁴

Mit Blick auf die Rezeption schrieb Kuhn über 15 Jahre nach der Veröffentlichung seines Buchs:

„Wenn ich Gespräche insbesondere zwischen Anhängern des Buches höre, konnte ich manchmal kaum glauben, daß alle Teilnehmer von demselben Buch sprachen. Ein Teil seines Erfolges, so muß ich mir mit Bedauern sagen, rührt daher, daß fast jeder alles herauslesen kann, was er will“.¹⁵

Die Rekonstruktion dieses Begriffs erscheint daher als besonders herausfordernd und erfordert ein gut gewähltes Quellenmaterial. Ein angesehener Kenner der Arbeit Kuhns ist Paul Hoyningen-Huene. Kuhn selbst hat über Hoyningen-Huene gesagt: „Noone [sic], myself included, speaks with as much authority about the nature and development of my ideas“.¹⁶ Aus diesem Grund soll sich im Folgenden maßgeblich an Hoyningen-Huene orientiert werden, um den Paradigmenbegriff nach Kuhn zu diskutieren.

Hoyningen-Huene geht in seiner Rekonstruktion des Paradigmenbegriff von drei verschiedenen Bedeutungen bei Kuhn aus: den engen Paradigmenbegriff, den weiten Paradigmenbegriff sowie den allgemeinen Paradigmenbegriff, der bei Kuhn zwar nicht mehr nachweisbar zu sein scheint, allerdings durch die Rezeption an Relevanz gewonnen hat.

Der enge Paradigmenbegriff bei Kuhn

Der enge Paradigmenbegriff steht für Hoyningen-Huene im Zusammenhang mit dem eigentlichen Anliegen Kuhns, nämlich die historische Entwicklung der Naturwissen-

10 Kuhn 1976, S. 8; vgl. Fleck 2019 für die hier erwähnten „vorweggenommenen“ Überlegungen.

11 Cedarbaum 1983, S. 176; Rentsch 2007, Sp. 77–78.

12 Rentsch 2007, Sp. 78.

13 Vgl. z. B. Hoyningen-Huene 2021, S. 1898; Zima 2017, S. 103; Acham 1983, S. 44; Schurz 1998, S. 9; Cedarbaum 1983, S. 174.

14 Vgl. Masterman 1974.

15 Kuhn 1977b, S. 389.

16 Hoyningen-Huene 1989, S. 1.

schaften zu rekonstruieren. Ausgehend von der Beobachtung, dass die naturwissenschaftliche Entwicklung von Konsens geprägt sei – im Gegensatz zum Dissens, der in den Geistes- und Sozialwissenschaften vorherrsche¹⁷ – stelle Kuhn sich die Frage, was die Merkmale dieses Konsenses sein könnten.¹⁸ Diese Merkmale seien

„nicht etwa bindende Definitionen der Grundbegriffe oder fixe Regeln der Wissenschaftsausübung, [...] sondern „allgemein anerkannte wissenschaftliche Errungenschaften, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten modellhafte Probleme oder Lösungen liefern.“¹⁹

Diese konkreten Lösungen auf konkrete Probleme habe Kuhn sich in Anlehnung an den „paradigms“ aus der (englischsprachigen) Grammatik vorgestellt. Denn dort bedeute Paradigma „Standardbeispiele“, etwa für Konjugationen. Der enge Paradigmenbegriff nach Kuhn bedeute wissenschaftliche Leistung und diese bestehe aus Eigenschaften, die analog sind zu den „paradigms“ aus der Grammatik: Es „besteht bei den Fachleuten des Gebiets Übereinstimmung darüber, dass es sich bei diesen Leistungen wirklich um herausragende Problemlösungen handelt“.²⁰ Zweitens bildeten diese Leistungen einen „Vorbildcharakter“ für nachwachsende Generationen. Die Leistungen, d. h. die Paradigmen, bildeten demnach eine Orientierung, die die wissenschaftliche Forschung primär leite und normiere; andere normative Grundsätze, z. B. die Methode, träten in den Hintergrund.²¹

Wissenschaft ist damit nicht mehr charakterisiert durch eine vorherrschende, identitätsstiftende wissenschaftliche Methode. Während z. B. Karl Popper versuchte, die Entwicklung der Wissenschaft als Suche und Anwendung einer bestimmten Methode zu erklären, betone Kuhn den Vorbildcharakter einer bestimmten Lösung, die genug Wissenschaftler:innen überzeugt habe, um diese Lösung sozusagen nachzuahmen.²² Die „normale Wissenschaft“ ist daher nach Kuhn deshalb in erster Linie „normal“, weil sie in eine Phase der Ordnung und Übersicht eintritt – aber auch der Verengung und Unkreativität.

Denn nach Kuhn sei das Anliegen eines Wissenschaftlers die „Aufräumertigkeiten“. Damit meint er – und hier zeigt sich die starke Fokussierung auf die Naturwissenschaft –, dass es die Arbeit von Wissenschaftler:innen antreibe, die „Natur in die vorgeformte und relativ starre Schublade, welche das Paradigma darstellt, hineinzuzwängen“. Ein Paradigma verspreche daher, die „Verheißung“ zu sein, die die Erfüllung dieser Aufgabe

17 Zum Unterschied von Konsens und Dissens in den Natur- und Sozialwissenschaften vgl. Zima 2017.

18 Hoyningen-Huene 2011, S. 603; für die Konsens-These Kuhns vgl. Kuhn 1977a, S. 315–316.

19 Hoyningen-Huene 2011, S. 603.

20 Hoyningen-Huene 2011, S. 604.

21 Hoyningen-Huene 2011, S. 604.

22 Wissenschaft ist daher nicht mehr durch die methodische Frage zu charakterisieren, weil sich die vorherrschende Methode im Paradigmenwechsel ändert. Es kann also sein, dass ein Paradigma, in dem der Fallibilismus dominiert, abgelöst wird durch ein anderes Paradigma, in dem der Verifikationismus als Methode leitend ist. Kuhn lässt, anders als Popper, die Methode als Kriterium von Wissenschaftlichkeit fallen, um die Wissenschaftsentwicklung erklären zu können.

sicherstelle. Es gehe in der normalen Wissenschaft nur darum, so tief wie möglich diejenigen Probleme zu lösen, die kompatibel mit dem Paradigma sind.²³ Allerdings gehe damit auch eine Verengung des Interesses einher: Neue Probleme würden nicht mehr diskutiert und auch keine Lösungen dafür gesucht.

Der weite Paradigmenbegriff bei Kuhn

Nach Hoyningen-Huene ist der „weite Paradigmenbegriff“ bei Kuhn bereits in „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ enthalten, denn Kuhn verwende dort den Begriff an manchen Stellen über die Bedeutung des Problemlösens hinaus, nämlich dann, wenn er schreibe, dass ein Paradigma die Bezeichnung „der gesamten Konstellation von Überzeugungen, Werten, Technik usw. [darstellt, C. P.], die die Mitglieder einer Gemeinschaft teilen“.²⁴ Die Kritik, die Kuhn aufgrund dieses Schwankens zwischen den Bedeutungen erfahren habe, veranlasste Kuhn, den engen Paradigmenbegriff als „Musterbeispiel“ zu bezeichnen und von der „disziplinären Matrix“ zu sprechen, wenn er den weiten Paradigmenbegriff meinte.²⁵

Hoyningen-Huene beschreibt die disziplinäre Matrix folgendermaßen:

„Zu diesen Elementen der disziplinären Matrix, also der Gesamtheit der Gegenstände des Konsenses in einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, zählen zunächst einmal die Paradigmen im engen Sinn, also exemplarische Problemlösungen. Dazu kommen symbolische Verallgemeinerungen (typischerweise allg. Gesetze), Werte (zur Beurteilung von einzelnen Theorieanwendungen und auch ganzer Theorien), Modelle und ontologische Grundvorstellungen hinsichtlich des entsprechenden Forschungsgebietes.“²⁶

Insbesondere in Abgrenzung mit dem allgemeinen Paradigmenbegriff ist es wichtig, sich der Verhältnisse der Elemente in der disziplinären Matrix bewusst zu machen. Der Begriff der disziplinären Matrix enthalte bereits den engen Paradigmenbegriff sowie weitere Elemente, die mit diesem Begriff zusammenhängen. Diese weiteren Elemente sind aber nicht als unabhängig voneinander zu verstehen, so Hoyningen-Huene. Vielmehr müsse klar werden, dass die genannten Elemente unselbstständige Elemente des engen Paradigmenbegriffs seien.²⁷ Die disziplinäre Matrix sei demnach eine Konkretisierung des engen Paradigmenbegriffs, die mit ihren Elementen immer rückgebunden ist auf die exemplarischen Problemlösungen.

In einem späteren Aufsatz zum Paradigmenbegriff beschrieb Kuhn noch einmal kurz, was der Anlass für die Einführung des Paradigmenbegriffs war und auch, warum es zum engen und weiten Paradigmenbegriff kommen konnte. Der enge Paradigmenbegriff wurde in seiner Studie verwendet, weil er als „Historiker und Verfasser des Buches bei der

23 Kuhn 1976, S. 38.

24 Hoyningen-Huene 2011, S. 604.

25 Hoyningen-Huene 2011, S. 605.

26 Hoyningen-Huene 2011, S. 605.

27 Hoyningen-Huene 2011, S. 605.

Untersuchung der Mitglieder einer wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht genug gemeinsame Regeln erkennen konnte, die die unproblematische Forschungstätigkeit der Gruppe hätten erklären können“.²⁸ Daher habe er gedacht, dass „gemeinsame Beispiele erfolgreicher Tätigkeit das ersetzen könnten, was der Gruppe an Regeln fehlte“.²⁹ Damit ist der enge Paradigmenbegriff angesprochen.

Deutlich wird der Unterschied zwischen engem und weitem Paradigmenbegriff, wenn man sich einen Aufsatz mit einem relativ langen Vorlauf ansieht. In diesem Vorlauf geht es Kuhn darum, noch einmal deutlich zu machen, warum er überhaupt den Paradigmenbegriff für seine Studie genutzt hat, und diese Vorbemerkungen werden auch für die weiteren Überlegungen zu Zabecks Paradigmenpluralismus relevant sein. Denn Kuhn diskutiert zunächst das Verhältnis von Gemeinschaften im Wissenschaftssystem. Mit „wissenschaftlichen Gemeinschaften“ meint Kuhn allgemein eine Herausbildung von Spezialgebieten, in denen Personen tätig sind, die gemeinsame Merkmale teilen, wie Ausbildung, gelesene Literatur etc.³⁰

Daraufhin konkretisiert Kuhn seine Überlegungen und fragt sich, wie weit man diese Gemeinschaften differenzieren könne. Auf der höchsten Abstraktionsebene könne man noch ohne Probleme Gemeinschaften von Wissenschaftler:innen unterscheiden und z. B. „Physiker, Chemiker, Astronomen, Zoologen“ identifizieren, denn hier sind Merkmale wie Ausbildung und Literatur eindeutig zu fassen und zu interpretieren.³¹

Mit diesen Merkmalen und Methoden der empirischen Erhebung könne man dann auch die nächsten, spezialisierten Gemeinschaften erfassen, d. h. „die organischen Chemiker“, [...] die Festkörperphysiker“ usw.³² Die größte Herausforderung bestehe nun darin, unter diesen Gemeinschaften wiederum Gemeinschaften zu differenzieren.³³ Er schreibt: „Wie hätte ein Außenseiter die Phagen-Gruppe erkannt, ehe sie öffentlich bekannt wurde?“³⁴ Die „Phagen-Gruppe“ war eine informelle Gruppe von Biolog:innen, die in den 1940er bis 1960er Jahren im Feld der Molekularbiologie gearbeitet hat und diese, so eine Deutung, letztlich begründet habe.³⁵

Um die Wissenschaftsentwicklung wirklich zu verstehen, müsse man sich um die Identifizierung genau dieser Gemeinschaften bemühen. Interessant ist die folgende Aussage: „Die einzelnen Wissenschaftler, vor allem die fähigsten, werden zu mehreren solcher Gruppen gehören, sei es gleichzeitig oder nacheinander“.³⁶ Dieser Satz ist deshalb so bedeutsam, da Kuhn damit den Paradigmenbegriff von diesen Gemeinschaften trennt.

Denn Kuhn fragt nun: „Welche Gemeinsamkeiten erklären die verhältnismäßig unproblematische fachliche Kommunikation und die verhältnismäßig einhelligen fach-

28 Kuhn 1977b, S. 414.

29 Kuhn 1977b, S. 414.

30 Kuhn 1977b, S. 391. Kuhn knüpft hier, wie er einmal selber geschrieben hat, an Ludwig Fleck an, vgl. Fleck 2019.

31 Kuhn 1977b, S. 391.

32 Kuhn 1977b, S. 391.

33 Kuhn 1977b, S. 391.

34 Kuhn 1977b, S. 391.

35 Vgl. Summers 2023.

36 Kuhn 1977b, S. 392.

lichen Urteile?“ Auf diese Frage sollte seine Studie Antworten liefern und die Antwort schien zunächst der Paradigmbegriff gewesen zu sein.³⁷

Der allgemeine Paradigmenbegriff bei Kuhn

Auch beim weiten Paradigmbegriff, d. h. die disziplinäre Matrix, verzichtete Kuhn irgendwann auf dessen Verwendung. Die weite Rezeption seines Werks, die längst nicht mehr nur im wissenschaftlichen Umfeld lag, führte dazu, dass die Verwendung dieses Begriffs sich immer weiter von der Hauptintention Kuhns, nämlich der Betonung der Bindung an den Konsens von konkreten Problemlösungen von Gemeinschaften, entfernte.³⁸ Für Kuhn sei der Paradigmbegriff, so Hoyningen-Huene, durch diesen Umstand unbrauchbar geworden.

Hoyningen-Huene macht den Ausgangspunkt dieser Ausweitung des Paradigmbegriffs in der disziplinären Matrix fest.³⁹ Kuhn selbst äußert in einem Aufsatz seinen Unmut über die Tatsache, dass er es zugelassen habe, dass sich das Verständnis des engen Paradigmbegriffs, d. h. Paradigma als das konstitutive Element von Gruppenbildung und -identität, auf alle Elemente der disziplinären Matrix übertragen wurde.⁴⁰ So musste es zwangsläufig zu Verwirrung kommen und alles, was in der disziplinären Matrix enthalten ist, wurde als Paradigma bezeichnet.

Hoyningen-Huene beschreibt den allgemeinen Paradigmenbegriff bzw. seine Verwendung im Sinne von „grundsätzliche Orientierung“.⁴¹ In den Geistes- und Sozialwissenschaften werde Paradigma konsequent als „Forschungsorientierung“ genutzt. Es handelt sich hier um den allgemeinen und nicht um den weiten Paradigmenbegriff, „weil als Basis des (typischerweise lokalen) Konsenses exemplarischen Problemlösungen explizit keine konstitutive Rolle zugeteilt wird“. Und weiter schreibt Hoyningen-Huene hierzu:

„Verbreitet ist etwa eine Charakterisierung durch den Gegenstandsbereich der entsprechenden Wissenschaft, die typischen Fragen, die hinsichtlich dieser Gegenstände gestellt werden, und die typischen Methoden, die zur Beantwortung dieser Fragen verwendet werden. Paradigmen sind dann für bestimmte Schulen charakteristisch [...]“⁴²

Wenn es in der Rezeption an verschiedenen Stellen heißt, Kuhn habe den Paradigmbegriff für unbrauchbar erklärt, dann bedeutet dies nicht, dass er seine gesamte Theorie als falsch ansah. Vielmehr spricht er davon, dass die Grundintention, die hinter der ursprünglichen Einführung des Begriffs stand, nämlich die kognitive Funktion von ge-

37 Kuhn 1977b, S. 392.

38 Hoyningen-Huene 2021, S. 1898.

39 Hoyningen-Huene 2011, S. 605.

40 Kuhn 1977b, S. 414.

41 Hoyningen-Huene 2011, S. 606.

42 Hoyningen-Huene 2011, S. 606.

meinsam geteilten Beispielen, weiter göltig sei, und wenn dies verstanden und akzeptiert werde, könne man den Paradigmenbegriff auch fallen lassen.⁴³

6.2 Paradigmenwechsel und Inkommensurabilität

Untrennbar mit dem Paradigmenbegriff verbunden ist der Begriff Inkommensurabilität. Vermutlich in jedem Diskurs über einen Paradigmenpluralismus ist das Argument nachzuweisen, dass ein Paradigmenpluralismus aus Gründen der Inkommensurabilität nicht möglich sei. Im berufspädagogischen Diskurs hat diese Position z. B. Klaus Beck vertreten.⁴⁴ Auch in manchen Lehrbüchern wird die Auffassung vertreten, die unterschiedlichen Paradigmen seien miteinander unvereinbar.⁴⁵

Auch Zabeck hat das Problem der Inkommensurabilität erkannt und an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen. So heißt es etwa, dass der Paradigmenpluralismus „sich [...] gegen die immer wieder ins Spiel gebrachte These, es sei möglich, [...] unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze zu einer neuen Einheit miteinander zu verbinden“ wenden würde.⁴⁶ Im Haupttext zum Paradigmenpluralismus heißt es hierzu: „Im Zeichen des Paradigmenpluralismus vermag sich die Erziehungswissenschaft als ‚Einheit‘ nicht aufgrund der logischen Konsistenz der von ihr sprachlich fixierten wissenschaftlichen Produktion zu begründen“. Die „Kompatibilität“ der unterschiedlichen Aussagen sei nicht gegeben.⁴⁷ In seiner Kritik an der Modellversuchsforschung und an Peter Sloane kritisiert er diesen dafür, dass dessen Ansatz versuchen würde, „Elemente zu integrieren“, die „in unterschiedlichen paradigmatischen Konzepten verankert sind“ und daher Sloanes Ansatz „aus logischen Gründen zum Scheitern verurteilt“ sei.⁴⁸

Der Inkommensurabilitätsbegriff hängt nicht nur mit dem Paradigmenbegriff zusammen, sondern auch mit Kuhns Darstellung des Paradigmenwechsels, d. h. den titelgebenden „wissenschaftlichen Revolutionen“. In Kapitel wurde im Zusammenhang mit Zabecks Krisenerzählung bereits erwähnt, dass es insbesondere diese Darstellung ist, die Zabeck veranlasst hat, die Entwicklung der Erziehungswissenschaft damit zu vergleichen. Zabeck unterscheidet dabei zwischen dem Paradigmenbegriff und der Theorie vom Paradigmenwechsel.

In einem Text zur Erhellung seines Verständnisses eines „systemtheoretischen Paradigma[s] in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ wird diese Abgrenzung noch einmal deutlich, wenn er in einer Endnote über den Paradigmenbegriff schreibt: „Der Begriff wird hier im Sinne von Thomas S. Kuhn [...] gebraucht, ohne daß jedoch dessen Theorie des ‚Paradigmenwechsels‘ übernommen wird“.⁴⁹

Diese einleitenden Bemerkungen sollten deutlich machen, dass, bevor eine Analyse der Verwendung des Paradigmenbegriffs bei Zabeck durchgeführt werden kann, erst eine

43 Kuhn 1977b, S. 415.

44 Vgl. Beck 1982, 2021.

45 Minnameier und Horlebein 2019, S. 59–60.

46 Zabeck 1980c, S. 13.

47 Zabeck 1978b, S. 308.

48 Zabeck 2009, S. 143.

49 Zabeck 1980a, S. 32.

Verständigung über den Paradigmenwechsel und der Inkommensurabilität notwendig ist, einerseits, da diese Begriffe untrennbar miteinander zusammenhängen, andererseits, weil Zabeck sich auch auf sie bezieht und in der Anwendung unterscheidet.

Bei Kuhn sind Paradigmenwechsel „revolutionäre Einschnitte im Wissenschaftsverlauf“. Paradigmen im engen wie im weiten Sinn werden aufgegeben und durch neue ersetzt. Mit dem Begriff Inkommensurabilität wollte Kuhn diese Entwicklung näher beschreiben und zusammenfassen.⁵⁰ Was in einem Paradigmenwechsel passiert, kann demnach anhand der Inkommensurabilität beschrieben werden. Hoyningen-Huene unterscheidet drei wesentliche Aspekte.

Diese Aspekte müssen auch im Zusammenhang mit dem Paradigmabegriff gesehen werden, und hier ist daran zu erinnern, dass im Sinne des engen und weiten Paradigmabegriffs Paradigmen als exemplarische Problemlösungen verstanden werden, die konstitutiv für eine Wissenschaftlergruppe sind und das Arbeiten an ganz ähnlichen Problemen als Musterbeispiele vorgeben. Bei einem Paradigmenwechsel tritt nun das Folgende ein: „Problems whose solution was vitally important to the older tradition may disappear as obsolete or even unscientific; problems that did not exist, or whose solution was considered trivial, may gain extraordinary significance to the new tradition“.⁵¹ Bei einem Paradigmenwechsel verändern sich demnach die Musterbeispiele.

Ein zweiter Aspekt, mit dem der Paradigmenwechsel beschrieben werden kann, bezieht sich auf die Veränderung von Begriffen. Begriffe eines alten Paradigmas können in einem neuen Paradigma fallengelassen, neue Begriffe eingeführt, und Begriffsverschiebungen durchgeführt werden.⁵² Dies kann dann zu verschiedenen Situationen führen, die die Leistungsfähigkeit einer Wissenschaft oberflächlich einschränken, etwa wenn Anhänger verschiedener Paradigmen aneinander vorbeireden oder die Leistungsfähigkeit eines Paradigmas abgewertet wird. Diese Feststellung kann zu der Annahme führen, dass Kuhn behauptet, es gebe überhaupt keinen sinnvollen Austausch zwischen Paradigmen. Diese wohl häufig anzutreffende Auffassung trifft nach Hoyningen-Huene jedoch nicht zu. Kuhn behauptete lediglich, dass der Paradigmenvergleich nicht in dem Sinne stattfindet, dass man die Erkenntnis aus einem Paradigma mit einem anderen Paradigma so vergleichen kann, dass man das fehlerhafte Paradigma ausschließen kann.⁵³

Damit kann eine Konsequenz aus Kuhns Überlegung zum Paradigmenwechsel gezogen werden, nämlich dass die Vorstellung einer stetigen Annäherung an die Wahrheit bzw. an die wahre Theorie in der Wissenschaft abgewiesen wird.⁵⁴ Dies ist der dritte Aspekt der Inkommensurabilität: Mit einem Paradigmenwechsel verändere sich auch die Welt: „The world, in the sense of a world of appearances, changes in a scientific revolution since the similarity relations change that are constitutive for that world and some of the concepts used to describe that world“.⁵⁵ Es handelt sich bei der Weltveränderung also um ein epistemologisches Problem.

50 Hoyningen-Huene 2021, S. 1898.

51 Hoyningen-Huene 1990, S. 483.

52 Hoyningen-Huene 2021, S. 1899.

53 Hoyningen-Huene 2021, S. 1899.

54 Hoyningen-Huene 2021, S. 1899.

55 Hoyningen-Huene 1990, S. 488.

Zu diesem Aspekt lässt sich ein Beispiel aus der Mathematik anführen. In „The Mathematical Experience“ gehen Philip Davis, Reuben Hersh und Elene Anne Marchisotto der Geschichte der Mathematik nach. In ihr habe es einen Paradigmenwechsel von der „algorithmic“ zur „dialectic“ Mathematik gegeben. Die Autoren beschreiben in einer Anekdote, wie dieser Paradigmenwechsel von den Protagonisten erlebt wurde: „P. Gordan who worked algorithmically in invariant theory reputedly felt this shock when confronted with the brilliant work of Hilbert who worked dialectically. ‚This is not mathematics,‘ said Gordan, ‚it is theology.‘”⁵⁶

Neben diesen drei genannten Aspekten gibt es weitere, die die Inkommensurabilität in Kuhns Werk verständlich machen sollen. Zwei wesentliche sollen näher ausgeführt werden, da sie für die weiteren Überlegungen wichtig sind. Genau genommen wird mit diesen beiden Aspekten der Inkommensurabilitätsbegriff nicht näher beschrieben, sondern Konsequenzen daraus verständlich gemacht.

Zunächst ist die Frage zu beantworten, wie inkommensurable Theorien überhaupt identifiziert werden können. Eine gängige Auffassung ist wohl die, dass die Inkommensurabilität von Theorien mit Hilfe logischer Analyse identifiziert wird. Dieser Auffassung widerspricht Kuhn und verweist damit auf die deutlich höhere Komplexität, die nicht mit den Mitteln der klassischen Logik erfasst werden kann.⁵⁷ Hieran zeigt sich noch einmal die Bedeutung von Kuhns Werk für die Wissenschaftsgeschichte. Es war wohl seine Leistung, die komplexe und verwobene, letztlich sozialgeschichtlich bedingte Situation zu betonen, in der sich Wissenschaft bewegt und die nicht mit der naiven Vorstellung eines rein rational ablaufenden Prozesses erklärbar ist.

Der zweite Punkt betrifft ebenfalls die Kommunikation zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher Paradigmen. Tritt ein neues Paradigma auf bzw. konkretisiert sich dieses in einer Theorie, dann müssen diejenigen, die diese neue Theorie verstehen wollen, eine neue Sprache lernen. Wichtig ist zu betonen, dass das Erlernen einer neuen Sprache nicht verwechselt werden darf mit dem Übersetzen.⁵⁸

Im Nachwort zu „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ geht Kuhn ausgiebig auf Kritikpunkte ein und präzisiert einige Aspekte seiner Arbeit.⁵⁹ Kuhn diskutiert insbesondere die Frage nach der Kommunikationssituation zwischen Vertreter:innen von Paradigmen bzw. von einem Paradigma, das durch ein Neues ersetzt wird. Für Kuhn lässt sich der Übergang nicht abschließend mit der bewiesenen Überlegenheit einer Theorie erklären, sondern es sei immer eine nicht rationale Überzeugungsarbeit notwendig.⁶⁰ Und wenn diese Überzeugungsarbeit erfolgreich war, bedeute dies nicht zwangsläufig, dass die Konvertiten sich in ihrem neuen Gedankengebäude zurechtfinden, denn dieser Übergang sei weder damit erledigt, dass man die neue Sprache beherrscht, noch damit, dass man in ihr denkt und arbeitet. Es brauche die Fähigkeit,

56 Davis et al. 1995, S. 199–200.

57 Hoyningen-Huene 2002, S. 65.

58 Hoyningen-Huene 2002, S. 65–66.

59 Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf dieselbe Auflage, die auch Zabeck im Haupttext verwendet, Zabeck 1978b, S. 325.

60 Kuhn 1976, S. 213–214.

die erlernte Sprache auch kompetent zu übersetzen. Erst dann sei der Übergang geglückt. Doch dies sei keine willentliche Entscheidung, es gebe kein Kriterium, an dem jemand erkennen könne, wann der Übergang erfolgt sei. Und obwohl irgendwann ein Übergang, eine Konversion geglückt sei und der Konvertit die neue Theorie anwenden könne, tue er dies „als Fremder in einer fremden Umgebung“. ⁶¹ Damit unterscheidet Kuhn zwischen zwei Gruppen: Diejenigen, die sich von einem neuen Paradigma überzeugen lassen und es annehmen und diejenigen, die in diesem neuen Paradigma bereits etabliert sind. Und diese Etablierten seien es, die die notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Konversion darstellen. ⁶²

Noch einmal ist zu der Auffassung, Inkommensurabilität bedeute, dass es keine Möglichkeit gebe, dass sich die Vertreter:innen konkurrierender Paradigmen nicht sinnvoll austauschen können, zu betonen: Kuhn schreibt über diese Auffassung: „Nur Philosophen haben die Absicht dieser Teile meiner Argumentation ernstlich mißverstanden“. ⁶³ In diesem Zusammenhang beklagt er, dass in der Rezeption der Paradigmenwechsel auf einen Irrationalismus beschränkt werde, d. h. auf die Auffassung, „Verfechter inkommensurabler Theorien sind überhaupt nicht in der Lage, sich zu verständigen“. ⁶⁴ Doch seine Studie sollte genau dieser Auffassung widersprechen. Was Kuhn deutlich machen wollte, ist die Tatsache, dass „Diskussionen über Theoriwahl [...] nicht genau in der Form logischer oder mathematischer Beweise stattfinden“. ⁶⁵

6.3 Der Paradigmenbegriff in den Sozialwissenschaften

Die Debatte über den Paradigmenbegriff ist von einer Vielzahl kritischer Stimmen geprägt, die sich auf zwei wesentliche Aspekte konzentrieren: Einerseits wird die vage und oft unkonkrete Bedeutung dieses Begriffs herausgestellt. Diese Unschärfe kann zu Missverständnissen führen und die Möglichkeit einer präzisen wissenschaftlichen Diskussion einschränken. Andererseits entzündet sich die Diskussion daran, ob der Begriff, der bei Kuhn seinen Ursprung in den Naturwissenschaften hat, angemessen auf die Sozialwissenschaften übertragbar ist. Diese Debatte reflektiert nicht nur die Vielschichtigkeit des Paradigmenbegriffs selbst, sondern wirft auch grundlegende Fragen zur Methodik und Epistemologie der Sozialwissenschaften auf.

Über Paradigmen in den Sozialwissenschaften

Kuhn geht anscheinend selbst davon aus, dass der Paradigmenbegriff so, wie er ihn in seiner Schrift anlegte, zu unpräzise und zu vage bleibt und damit eine bestimmte Belieblichkeit in der Rezeption möglich wurde. Dies ist ein Grund, warum Peter Zima den

61 Kuhn 1976, S. 215.

62 Kuhn 1976, S. 215.

63 Kuhn 1976, S. 210.

64 Kuhn 1976, S. 210.

65 Kuhn 1976, S. 210.

Begriff kritisiert; und dies beschreibt den zweiten Aspekt der Diskussion. Denn nach Zima ist überaus fraglich, ob Paradigmen im Sinne Kuhns überhaupt in den Kultur- und Sozialwissenschaften existieren können.⁶⁶

Die Tatsache, dass Kuhn seine Überlegungen nahezu komplett aus dem Bereich der Naturwissenschaften ab- und herleitet, ist unbestritten. Sie wird aber bedeutsam, wenn man sich vor Augen führt, was für ein Verständnis von Theorie Kuhn hat. Er beschreibt fünf Eigenschaften, die eine Theorie enthalten muss: Tatsachenkonformität, Widerspruchsfreiheit, Reichweite, Einfachheit, Fruchtbarkeit.⁶⁷

Erneut zeigt sich das Problem der Vagheit bei Kuhn, wenn er den Zusammenhang von normaler Wissenschaft und Paradigma herstellt und schreibt, dass sich der Nachwuchs einer (normal)wissenschaftlichen Disziplin nach dem Studium der Paradigmen darauf einstellen kann, im Integrationsprozess auf Menschen zu treffen, mit denen es in Grundsatzfragen zu keinen Meinungsverschiedenheiten kommen könne.⁶⁸ Das Problem ist, dass Kuhn diese Situation so allgemein und allumfassend gehalten hat, dass man davon ausgehen muss, dass hier eine globale Dimension gemeint ist.

Dies mag für Naturwissenschaften stimmen, in denen in der Sache nicht in natürlichen, sondern formallogischen Sprachen gesprochen wird, die von jedem, der sie erlernt hat – genauer gesagt, der in ihr erzogen wurde – gesprochen wird. Hier setzt die Kritik von Peter Zima an. Seine These lautet: „In den Kultur- und Sozialwissenschaften haben wir es nicht mit Paradigmen im Sinne von Kuhn (d. h. mit Universalsprachen), sondern mit stets partikularen ideologisch-theoretischen Soziolekten zu tun“.⁶⁹ Wie kommt Zima zu dieser Aussage?

Zima fragt zunächst, was Kuhn meinen könnte, wenn er sagt, dass ein Paradigma etwas ist, das allen Mitglieder:innen einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist. Im Anschluss an ein Zitat Kuhns, in dem dieses Gemeinsame von Kuhn als eine (Sonder-)Sprache definiert wird,⁷⁰ geht Zima davon aus, dass Paradigmen auch als Soziolekte verstanden werden können.⁷¹ Was ein Soziolekt im allgemeinen Sinne Zimas ist, wurde bereits an anderer Stelle ausführlich diskutiert.⁷² In diesem Zusammenhang unterscheidet Zima jedoch zwischen einem fachsprachlichen und einem ideologischen Soziolekt, und Paradigmen im Sinne Kuhns seien ein fachsprachlicher Soziolekt.⁷³ Diese Annahme erscheint plausibel, wenn Zima Kuhns Aussagen zu den vorwissenschaftlichen Stadien der Disziplinentwicklung der Optik zitiert.

Demnach habe es in der Optik im Laufe der Jahrhunderte verschiedene Lichttheorien gegeben, die die Experimente der damaligen Physiker:innen bedingten.⁷⁴ Diesen Wandel der verschiedenen Lichttheorien – hier als Paradigmen beschrieben – sieht Kuhn als

66 Zima 2017, S. 101–118.

67 Kuhn 1977c, S. 422–423.

68 Kuhn 1976, S. 26.

69 Zima 2017, S. 114, Hervorhebung im Original.

70 Kuhn 1977d, S. 44.

71 Zima 2017, S. 103–104.

72 Siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.2.

73 Zima 2017, S. 104.

74 Kuhn 1976, S. 27. Dass die Vagheit des Paradigmenbegriffs in diesen Ausführungen deutlich wird, diskutiert Zima zwar nicht weiter, doch dies ist offensichtlich. Hier wird der Begriff Paradigma im Sinne einer Theorie verwendet, für die Beweise erbracht werden müssen.

das Entwicklungsschema jeder „reifen Wissenschaft“. Doch im Gegensatz dazu habe es eine Zeit gegeben, in der diese Entwicklung nicht mit diesem Schema beschrieben werden kann:

„Keine Zeit von der Antike bis zum Ausgang des siebzehnten Jahrhunderts besaß eine einheitliche, allgemein anerkannte Anschauung über das Wesen des Lichts. Es gab vielmehr eine Anzahl miteinander streitender Schulen und Zweigschulen [...]. Eine Gruppe nahm an, das Licht seien [sic] Partikel, die von materiellen Körpern ausgehen; für eine andere war es eine Modifikation des zwischen dem Körper und dem Auge liegenden Mediums; wieder eine andere Gruppe erklärte das Licht als Wechselwirkung zwischen dem Medium und einer Emanation aus dem Auge [...]. Jeder der entsprechenden Schulen leitete ihre Stärke von ihrer Beziehung zu einer bestimmten Metaphysik her [...].“⁷⁵

Das Kuhn hier scheinbar zwischen zwei großen Perioden der Wissenschaftsgeschichte unterscheidet, muss festgehalten werden. Demnach gab es eine Phase, in der (auch) das Metaphysische für die Erforschung der Realität leitend war. Doch erst in dem Moment, als die Metaphysik aufgegeben wurde, setzt Kuhn mit der Rekonstruktion der Wissenschaftsentwicklung an und führt den Paradigmenbegriff ein.

Zima scheint diesen Umstand so zu verstehen, dass Metaphysik und Ideologie synonym verstanden werden können. Denn er hält fest, dass in einer Normalwissenschaft (im Sinne Kuhns) Philosophie, d. h. „alle ideologischen Interferenzen“, abgelehnt werden.⁷⁶ Die Unterscheidung von Paradigma und Ideologie wird dadurch für Zima zentral. Dabei macht er verschiedenen Sozial- und Kulturwissenschaftler:innen den Vorwurf, diese hätten den Paradigmenbegriff zu vorschnell mit Weltanschauung, d. h. Ideologie identifiziert.

Um die Kritik noch einmal zusammenzufassen: Für den Paradigmenbegriff grundlegend, nach Kuhn, ist die Vorstellung eines Konsenses über die Leistung eines Musterbeispiels für Musterprobleme, und dieser Konsens ist ein konstitutives Merkmal von Paradigmen. In den Sozialwissenschaften ist Konsens aber nicht in diesem Sinne vorhanden, sondern vielmehr der Dissens das konstitutive Merkmal. Nun ist es nicht so, dass einige Merkmale des Kuhnschen Paradigmenbegriff sich nicht in den Sozialwissenschaften wiederfinden ließen. Doch beim genauen Hinsehen handelt es sich um Schulen, in denen Konsens herrscht, und diese Schulen konkurrieren mit anderen Schulen.⁷⁷

Bei Kuhn geht es zwar auch um eine starke Differenzierung der Wissenschaft (Identifizierung von wissenschaftlichen Gemeinschaften, die durch Paradigmen zusammengehalten werden), der Unterschied ist aber, dass diese differenzierten Gemeinschaften sich prinzipiell global verständigen können (die von Kuhn angesprochene Phagen-Gruppe hätte sich durchaus aus deutschen, englischen, chinesischen, und neuseeländischen Wissenschaftler:innen zusammensetzen können), während es sich bei den sozialwissenschaftlichen Schulen um hegemoniale Gebilde handelt, die um Vorherrschaft in ihrem Bereich kämpfen.

75 Kuhn 1976, S. 27–28.

76 Zima 2017, S. 105.

77 Hoyningen-Huene 2011, S. 606.

Hierzu ein Beispiel: In den 1920er Jahren gab es neben der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Gruppe von Erziehungswissenschaftler:innen, die jener Richtung durchaus grundlegend entgegengesetzt war. Im „Bund Entschiedener Schulreformer“ agierten u. a. Paul Oestreich, Anna Siemsen und Olga Essig, um aus einer dezidiert marxistischen Perspektive das Bildungssystem der Zeit zu analysieren und zu verändern.⁷⁸ In dieser Zeit hat Eduard Spranger, der nicht in dem Verdacht steht, Sympathien für linke Ideen gehabt zu haben, hat vehement Einfluss auf die Nachfolge der Direktion des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin genommen, mit dem Ziel, Anna Siemsen, die in seinen Augen ein „Agitationswesen“ gewesen sei, als Direktorin zu verhindern, was ihm auch gelungen ist.⁷⁹

Man kann Zimas Kritik leicht dahingehend deuten, dass er behaupten würde, Sozialwissenschaften seien prinzipiell nur innerhalb eines Sprach- und Kulturraumes möglich. Das würde bedeuten, dass eine soziologische Theorie nur innerhalb Deutschlands existieren und wirken kann. Doch z. B. die Luhmann-Rezeption in anderen Ländern würde Zima direkt widerlegen.⁸⁰

Doch es geht Zima nicht darum zu behaupten, eine internationale sozialwissenschaftliche Theoriebildung – oder besser gesagt: ein Theoriediskurs – sei unmöglich. Worum es ihm in der Auseinandersetzung mit dem Paradigmenbegriff geht, ist festzuhalten, dass sich die Sozialwissenschaftler:innen niemals wertfrei für eine Problemlösung engagieren und dieses Engagement immer Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung sei, aber eben auch Teil sein muss bei der Erlernung dieser Theorie. Und dieses Engagement, diese Werte sind kulturell eingebettet. Wer bspw. eine marxistische Theorie erlernen, und d. h. auch anwenden will, muss sich mit der marxistischen Ideologie identifizieren.

In einem Paradigma ist diese ideologische Identifizierung nicht notwendig. Es gibt kein *marxistisches* elektromagnetisches Feld, sondern nur ein elektromagnetisches Feld. Die Begriffe der Paradigmen sind daher nicht „auf Ideologeme reduzierbar“.⁸¹ Lediglich die Akzeptanz der Leistung eines Musterbeispiels für das Lösen von damit eng verwandten Problemen ist das Kriterium.

Warum die Sozialwissenschaften trotzdem von Paradigmen sprechen

Die Frage bleibt, warum sich der Paradigmenbegriff trotz dieser Mängel und Einschränkungen in den Sozialwissenschaften so durchsetzen konnte.⁸² Für Kurt Bayertz liegt der Sachverhalt u. a. darin begründet, dass durch die Darstellungen Kuhns der respekt einflößende Nimbus der Naturwissenschaft an Kreditabilität einbüßen musste. Erstmals war es Sozialwissenschaftler:innen möglich, am wissenschaftstheoretischen Diskurs teilzunehmen, ohne sich auf die Terminologie der Analytischen Wissenschaftstheorie mit ih-

78 Vgl. Reintges 1977; Bernhard und Eierdanz 1991.

79 Priem 2000, S. 318.

80 Vgl. Gershon 2005; Paterson 1997.

81 Zima 2017, S. 114.

82 Vgl. Bird 2018.

rem Fokus auf Logik, die sich in der sozialwissenschaftlichen Realität nie so richtig bestimmen ließ, einzulassen.⁸³

Weiter betont er eine historische Wende in der Wissenschaftstheorie, die u. a. durch Kuhn ausgelöst wurde. Damit sei nicht nur die historische Dimension in den wissenschaftstheoretischen Diskurs eingezogen; für die Sozialwissenschaften, deren Theorien nie ohne die eigene Geschichte wirklich verstanden werden können, bedeutete dies ein willkommener Anknüpfungspunkt.⁸⁴

Eine andere bzw. weitere Erklärung liefert Paul Hoyningen-Huene, wobei er sich nicht explizit auf die Anwendung in den Sozialwissenschaften bezieht. Er diskutiert die Ausweitung des Begriffes des Paradigmenwechsels, der, anders als bei Kuhn, eine Unbestimmtheit hinsichtlich der auslösenden Elemente für diesen Wechsel enthält. Im Allgemeinen kommen Darstellungen von einem Paradigmenwechsel ohne die Konkretisierung von betroffenen Elementen aus, d. h. Elemente im Sinne der disziplinären Matrix. Was aber noch ein Grund für die Ausweitung des Paradigmenwechselbegriffes sei, ist seine oft überspitzte, groß angelegte Darstellung, die mit einer gewissen Dramatik konnotiert sei.⁸⁵

Die Erklärungen von Schurz und Hoyningen-Huene lassen sich leicht zusammendenken, wenn man die Bedeutung der Erzählung für die Wissenschaft im Blick hat, die in Kapitel 2 dargelegt wurden. Der geschichtliche Aspekt der Wissenschaftsentwicklung, der durch Kuhn in den Vordergrund der Wissenschaftstheorie gerückt sei sowie das dramatische Element, welches in der Erzählung Kuhns bzw. im Paradigmenbegriff enthalten sei, bietet genug Grundlage, um eine Erzählung von Aufstieg und Niedergang, Sieg und Niederlage, Krieg und Frieden für seine sozialwissenschaftliche Disziplin zu konstruieren.

Die bis dahin üblichen, analytisch geprägten Diskurse zu Wissenschaftsentwicklung waren, wie Schurz schreibt, für Sozialwissenschaftler:innen oft nicht verständlich, weil die Anwendung auf das eigene Feld nicht einsichtig und vielversprechend war. Doch das erzählerische Element, das in jeder geschichtlichen Darstellung enthalten ist, verspricht nicht nur mehr Potential hinsichtlich der Anwendung, sondern auch ein spannendes Potential, denn die Darstellung der Entwicklung der eigenen Disziplin mit den rhetorischen Mitteln von Sieg und Niederlage verspricht schlicht eine spannendere Erzählung zu sein, als die Darstellung verschiedener sozialwissenschaftlicher Theorien in formallogischen Symbolen.

Doch es gibt noch einen weiteren Aspekt, der nicht nur erklärt, warum sich der Paradigmenbegriff in den Sozialwissenschaften durchsetzen konnte, sondern vielleicht auch, warum sich auch Zabeck auf Kuhn bezieht. Die Frage ist, warum in den Sozialwissenschaften von Paradigmen gesprochen wird, obwohl eigentlich Ideologien gemeint sind.

Zima zieht den Schluss, dass strenggenommen die Sozialwissenschaften als „*Zusammenwirken rivalisierender Soziotekte*“ beschrieben werden müssten,⁸⁶ womit letztlich der

83 Bayertz 1981, S. 16–17.

84 Bayertz 1981, S. 17.

85 Hoyningen-Huene 2011, S. 609.

86 Zima 2017, S. 116, Hervorhebung im Original.

bereits mehrfach angesprochene Dissens als konstitutives Element von Sozialwissenschaften beschrieben ist. In dieser Situation der rivalisierenden Soziolekte beschreibt Zima, wie in der Literaturwissenschaft mit den begrifflichen Mitteln Kuhns (Paradigma, Paradigmenwechsel) letztlich nur eine „ideologische Tarnung“ vollzogen wird, um den eigenen Soziolekt zu stärken und den rivalisierenden abzuwerten.⁸⁷

Auch Paul Feyerabend kritisierte Kuhn in einer ganz ähnlichen Sache. Bei aller Hochachtung, die Feyerabend gegenüber Kuhn zeigte,⁸⁸ meint Feyerabend, dass in Kuhns Darstellungen der Wissenschaftsentwicklung ein normatives Element enthalten ist, dass er auch als verdeckte Ideologie bezeichnet. Feyerabends Kritik bezieht sich darauf, dass Kuhn scheinbar der nachrevolutionären Phase, d. h. der sogenannten Normalwissenschaft, ein normatives Element in seiner deskriptiven Vorgehensweise zuschreibt. Kuhn würde so mit seiner Studie der Wissenschaft empfehlen, alles dafür zu tun, auf eine normalwissenschaftliche Phase hinzuarbeiten, um eine größtmögliche Funktionalität zu erreichen.⁸⁹

6.4 Der Paradigmenbegriff bei Zabeck

Nach dieser Auseinandersetzung mit dem Paradigmabegriff, aber auch mit ihm verwandten Begriffen, kann nun die Verwendung bei Zabeck ins Zentrum der Untersuchung rücken. Dabei soll einerseits der semantische Gehalt, den Zabeck in seiner Verwendung schafft, herausgearbeitet werden, andererseits soll die Funktion des Paradigmenbegriffs sowohl im Haupttext als auch in weiteren Texten Zabecks identifiziert und kritisch diskutiert werden. Bei der Diskussion werden Kuhns Texte, die auch Zabeck kannte und die durch die Quellenverweise in seinen Texten nachweisbar sind, verwendet.

Die Verwendung des Paradigmenbegriffs im Haupttext

Es ist sinnvoll, die Verwendung des Paradigmenbegriffs bei Zabeck zunächst getrennt von der Verwendung von „Paradigmenwechsel“ und „Inkommensurabilität“ zu diskutieren, um abschließend alles in einen Zusammenhang zu bringen. Zu Beginn des Haupttextes nennt Zabeck seine Definition des Paradigmenbegriffs:

„Paradigma meint [...] jene einem Grundmuster zugehörigen ‚Beispiele erfolgreicher wissenschaftlicher Tätigkeit‘ mit der in ihnen gegebenen ‚unentwirrbaren Mischung‘ von ‚Theorien, Methoden und Normen‘, die offenbar keiner Problematisierung bedürfen und an denen die Wissenschaftler deshalb ihre tägliche (normale) Forschungsarbeit glauben orientieren zu können.“⁹⁰

87 Zima 2017, S. 117.

88 Hoyningen-Huene 2002, S. 62–64.

89 Vgl. Feyerabend 1974.

90 Zabeck 1978b, S. 295–296.

Mit dieser Aussage zeigt Zabeck, dass er sich sowohl auf Kuhns engen als auch auf den weiten Paradigmenbegriff, d. h. die disziplinäre Matrix, bezieht. Später im Text zeigt sich aber ein deutliches Schwanken zwischen verschiedenen Bedeutungsgehalten und Begrifflichkeiten. So schreibt Zabeck etwa über die Kritische Theorie, sie sei ein „[w]eltanschauliche[s] Konzept“ und weiter heißt es: „Je ausgeprägter die Pluralität einer Gesellschaft ist, desto geringer ist die Integrationskraft eines weltanschaulich fundierten Paradigmas“.⁹¹ Bemerkenswert ist nicht nur, dass Zabeck hier Paradigma mit Weltanschauung identifiziert – etwas, das charakteristisch ist für die sozialwissenschaftliche Rezeption – sondern auch, dass Zabeck nur die Kritische Theorie mit diesem Begriff in einen Zusammenhang bringt.

Zum Schluss des Textes, wenn Zabeck sich um eine Konkretisierung seines Konzeptes bemüht, löst sich der Paradigmenbegriff semantisch völlig auf:

„Die für die einzelnen Paradigmata geltenden Prinzipien behalten ihre ganze Strenge. Das bedeutet aber nicht, der einzelne Wissenschaftler müsse sich einem bestimmten Paradigma verschreiben. Wer unterschiedliche Paradigmata anwenden will, muß sie jedoch fachmännisch handhaben können. Unter dieser Voraussetzung könnte er auch dazu beitragen, das Verständnis für die Notwendigkeit und Eigenart verschiedener Ansätze zu fördern.“⁹²

So wird der Paradigmenbegriff zu einem technischen Begriff; zu einem Mittel, dessen man sich bedienen kann. Wie gesehen hält Kuhn es zwar für möglich, dass Wissenschaftler:innen die Sprache eines anderen Paradigmas durchaus erlernen, aber nur unter anspruchsvollen Voraussetzungen auch Übersetzungsleistungen vollbringen können. Selbst dann seien diese „Konvertiten“, wie Kuhn sie nennt, immer noch fremd. Kuhn schätzt die Fähigkeit, die Zabeck hier beschreibt, also deutlich zurückhaltender ein. Zabeck entfernt sich daher deutlich von den Intentionen Kuhns.

Allerdings hält es Kuhn durchaus für möglich, dass Wissenschaftler:innen mehreren Gemeinschaften angehören.⁹³ Damit ist impliziert, dass sie sich mit verschiedenen Paradigmen identifizieren. So gesehen können Wissenschaftler:innen durchaus verschiedene Paradigmen „anwenden“. Dies darf aber nicht missverstanden werden: Kuhn schränkt ein, dass nur „die fähigsten“ Wissenschaftler mehreren Gemeinschaften angehören. Und diese Gemeinschaften konkurrieren nicht miteinander, sondern beschäftigen sich mit verschiedenen Objektbereichen.⁹⁴

Diese Diskussion zum Paradigmenbegriff im Haupttext hat noch keine wirklich befriedigenden Erkenntnisse erbracht. Die Befriedigung vermag erst ein Blick auf Zabecks Verwendung des Begriffs Paradigmenwechsel zu liefern.

Zabeck behauptet über Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung Folgendes: „Ein solcher Prozeß [...] gründet auf der Annahme, die Gemeinschaft der Wissenschaft-

91 Zabeck 1978b, S. 305.

92 Zabeck 1978b, S. 324.

93 Kuhn 1977b, S. 392.

94 Vielleicht passt Karlheinz Geißler als ein für die BWP relevantes Beispiel: Dieser beschäftigte sich nicht nur mit Berufspädagogik, vgl. Geißler und Orthey 1998; Geißler 1974, sondern später auch mit Fragen der Zeitforschung, vgl. Geißler 2001; Lesch et al. 2021.

ler wisse über die Aufgabe der Wissenschaft in der Welt Bescheid und verfüge über die Voraussetzungen, diese Aufgabe zu bewältigen“.⁹⁵ Zabeck macht hier deutlich, dass er Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung mit Lepsius' Überlegungen zur Binnen- und Außenlegitimität liest. Diese hat er zum Zeitpunkt, als die hier zitierte Behauptung erfolgt, bereits im Text eingeführt.

Einleitend zur Krisenerzählung gibt Zabeck kurz Kuhns Überlegungen über den Paradigmenwechsel wieder. Die normale Wissenschaft scheitere an der Lösung ihrer konstitutiven Probleme, ein Meinungsstreit entbreche über die weitere Entwicklung, um dann mit einem Paradigmenwechsel die Krise zu überwinden.⁹⁶ Mit seiner Krisenerzählung will Zabeck überprüfen, ob man für die Bestimmung der methodologischen Situation der Erziehungswissenschaft Kuhn uneingeschränkt folgen könnte.

Aufschlussreich ist, dass Zabeck bekanntermaßen von der Einheit der Erziehungswissenschaft, gestiftet durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, ausgeht und davon spricht, dass, „[w]er ihrem Paradigma folgte“, sich nicht wissenschaftstheoretisch rechtfertigen müsste.⁹⁷ Zwei Aspekte sind hieran bemerkenswert: Erstens, dass Zabeck hier „Paradigma“ im Sinne eines allumfassenden, identitätsstiftenden Objekts verwendet; zweitens, dass Zabeck offenbar die wissenschaftstheoretischen Stellungnahmen als Krisensymptom versteht.

Denn der Positivismusstreit, der von der Soziologie auf die Erziehungswissenschaft wirkte, habe eine „wissenschaftstheoretische Literaturschwemme“ produziert, in der jeder, dem dies wichtig erschien, seine wissenschaftstheoretische Position in Frontstellung brachte.⁹⁸ Für diese Literaturschwemme wird keine Quelle angegeben. In Anmerkung 5 heißt es lediglich, dass er sich auf diejenigen beziehe, die „nicht aus Sachgründen, sondern nur im Karriereinteresse“ sich einer Position angeschlossen hätten. Zabeck spricht dabei von einer „Politisierung des Positivismusstreits“. Diese stehe in einem Zusammenhang der „Deformation und Politisierung der Universitätsstruktur“.⁹⁹

Dies reicht Zabeck, um von einer Krise der Erziehungswissenschaft im Sinne Kuhns und damit in Anlehnung an dessen Theorie der Wissenschaftsentwicklung auszugehen. Allerdings schränkt Zabeck ein, dass damit die „Krisenursache“ noch nicht abschließend gefunden sei und fragt: „Steht an der Schwelle der Krise das Versagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik?“¹⁰⁰

Darauf folgt die bereits bekannte Darstellung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik als das Paradigma der Erziehungswissenschaft. Um ihr Scheitern – in Zabecks Worten: „die Auflösung einer umfassenden Binnenlegitimität“ – zu erklären, wird der Begriff Außenlegitimität herangezogen. Erst dadurch könne der Kampf der Paradigmen erklärt werden.

Nachdem Zabeck die Positionen des Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie beschrieben und kritisiert hat, schreibt er, dass er die Notwendigkeit einer Kri-

95 Zabeck 1978b, S. 295.

96 Zabeck 1978b, S. 296.

97 Zabeck 1978b, S. 296–297.

98 Zabeck 1978b, S. 297.

99 Zabeck 1978b, S. 325.

100 Zabeck 1978b, S. 297.

se für die Wissenschaftsentwicklung, wie Kuhn es dargelegt hat, für wenig vielversprechend hält. Denn der Zustand der Erziehungswissenschaft sei „desolat“ und nichts deute auf einen baldigen Paradigmenwechsel hin.¹⁰¹ Hier könnte man Zabeck so verstehen, dass man mit Blick auf die Existenzsicherung der Erziehungswissenschaft nicht darauf vertrauen solle, dass sich die Krise im Sinne Kuhns durch die Durchsetzung eines neuen Paradigmas lösen wird. Um Binnen- und Außenlegitimität herzustellen, bedarf es eines Konzeptes, das bereits Krisen verhindert – Zabecks Paradigmenpluralismus.

Damit ist ein Puzzlestück, das zwischen Krisenerzählung sowie Binnen- und Außenlegitimität fehlte, gesetzt. Mit Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung, d. h. insbesondere mit den Begriffen Paradigma und Paradigmenwechsel, unterfüttert Zabeck die Krisenerzählung und verleiht damit seiner Gesamtargumentation mehr Gewicht. Diese beiden Erkenntnisse sollen nun näher begründet werden.

Zunächst geschieht dies aus erzähltheoretischer Perspektive: In der Krisenerzählung tauchen die Paradigmen als Subjekt-Aktanten auf. Hilfreich für die Erreichung des Objekt-Aktanten (die Binnen- und Außenlegitimität) sind beide nicht wirklich. Während aber das emanzipatorische Paradigma eindeutig negativ konnotiert ist und damit als Widersacherin beschrieben werden kann, sind das empirisch-analytische, aber auch das geisteswissenschaftliche Paradigma fast schon tragische Heldinnen: Mit den richtigen Intentionen seien diese Paradigmen in gewisser Weise selbst auch Opfer der Situation, denn sie werden von einer lautstark auftretenden, mächtigen Gegenspielerin attackiert.

In Kapitel 4 wurde festgehalten, dass Zabeck die Krise bewusst vage anlegt. Dies zeigt sich hier abermals. Zabecks Ablehnung der Theorie vom Paradigmenwechsel¹⁰² gründet aber wohl weniger auf wissenschaftliche Kritik im engeren Sinne, sondern eher darin, dass er glaubt, dass eine dauerhafte „Krise“ die Existenz der Erziehungswissenschaft gefährden würde. Dieser Argumentationsstrang zeigt sich nicht nur 1978, sondern auch noch 2009, wenn er von der partikularen methodologischen Situation in der BWP spricht.¹⁰³

Für die zweite Erkenntnis muss ein bisschen weiter ausgeholt und Zabecks Kritik an Kuhn näher betrachtet werden. Zabeck kritisiert Kuhn explizit dafür, dass dieser seine Theorie „nur mit Beispielen aus den Naturwissenschaften“ unterfüttert hat, die die „empirisch-analytische Fragestellung nicht transzendiert“.¹⁰⁴ An dieser Stelle steht eine Anmerkung. Hier schreibt er, es sei „bezeichnend“, dass Kuhn zugegeben habe, dass er den Begriff „hermeneutisch“ nicht kannte. Und weiter: „Von hierher ist kaum seine [d. h. Kuhns, C. P.] Dramatisierung des Streits um Paradigmata verständlich [...]“.¹⁰⁵ Diese

101 Zabeck 1978b, S. 306.

102 Zabeck 1980a, S. 32.

103 Vgl. Zabeck 2009.

104 Zabeck 1978b, S. 307.

105 Zabeck 1978b, S. 328.

Aussagen klingen auch auf den zweiten Blick sehr kryptisch,¹⁰⁶ sie sind aber nur zu einem Teil relevant.

Zunächst ist festzuhalten, dass Zabeck offenbar die etwas übertriebene Dramatik, die Kuhns Überlegungen innewohnt, erkannt hat. Warum ist diese Feststellung so wichtig? Im vorangegangenen Abschnitt wurde hervorgehoben, dass es gerade diese Dramatik ist, die der Grund für die Prominenz in den Sozialwissenschaften ist. Dadurch, dass Zabecks Paradigmen extrem breit und grob gefasst sind, entgeht er jedoch kaum dieser Dramatik. Denn Kuhn hat ausdrücklich betont, dass er mit dem Paradigmenbegriff ein Element definieren wollte, womit der Zusammenhang von kleineren, wissenschaftlichen Gruppen erklärt werden kann. Es ging Kuhn daher nicht darum, mit dem Paradigmabegriff z. B. die „Festkörperphysiker“ oder die „Eiweißchemiker“ zu erklären.¹⁰⁷ Sein Interesse galt den kleinen, informellen wissenschaftlichen Gemeinschaften, die ohne den Paradigmenbegriff unsichtbar bleiben mussten. Wenn Zabeck auch diesen Gedanken von Kuhn übernommen hätte, wäre ihm wohl aufgefallen, dass nicht *die* Disziplin in eine Krise gerät, sondern nur kleinere Gemeinschaften. Die gesamte Dramaturgie würde also entfallen.

Letztlich mündet Zabecks Kritik an Kuhn darin, dass dieser mit seiner Fokussierung auf die Naturwissenschaften nur die Entwicklungen von Wissenschaft erklären kann, die sich der Erfassung von Tatsachen widmen. „Da die Erziehungswissenschaft [...] nicht nur die Fragen entgegennimmt, wie sie von Kuhn vorausgesetzt werden, erfasst er tatsächlich nur wissenschaftliche Entwicklungsabläufe in einem Teilbereich.“¹⁰⁸ Mit Blick auf die Binnen- und Außenlegitimität könne sich die Erziehungswissenschaft aber nicht den Fragestellungen verschließen, die darüber hinaus an sie gerichtet werden.

Die Verwendung des Paradigmenbegriffs in Zabecks anderen Texten

Nachdem der Paradigmenbegriff im Haupttext dargestellt und diskutiert wurde, bietet es sich an, auch in Zabecks anderen Texten nach diesem Begriff zu suchen und die Verwendung zu analysieren. Damit kann das bisher Gesagte differenziert oder unterfüttert werden.

In seinem Aufsatz zum „Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik“ finden sich die üblichen Argumentationsmuster. Aufschlussreich für den jetzigen Zusammenhang ist, dass Zabeck in diesem Aufsatz die verschiedenen Ansätze in der BWP noch als „wissenschaftstheoretisch“ bezeichnet, d. h., der Paradigmabegriff taucht hier noch nicht auf.¹⁰⁹

106 Ich kann mir diese Stelle nur so erklären, dass Zabeck hier Kuhn dafür kritisiert, dass dieser keine Theorie des Verstehens bzw. der Hermeneutik kannte, sich aber dennoch zutraute, die Entwicklung von Wissenschaft, die im hohen Maße sozial erklärbar sei, zu untersuchen. Dazu passt, dass Zabeck Kuhn wiederholt dafür kritisierte, dass dieser den wissenschaftssoziologischen Aspekt komplett ignoriert habe. Dadurch ist die „Dramatisierung“ weniger das Problem, sondern vielmehr die mangelnde Kompetenz, die vorhanden sein muss, um diese Dramatik behaupten zu können.

107 Kuhn 1976, S. 189.

108 Zabeck 1978b, S. 307.

109 Vgl. Zabeck 1972c.

Am vielversprechendsten erscheint sicherlich Zabecks Aufsatz zum systemtheoretischen Paradigma in der BWP. Über die Systemtheorie spricht Zabeck nur einschränkend. Er stellt fest, dass es *die* Systemtheorie zum damaligen Zeitpunkt (1979/1980) noch nicht gegeben hätte.¹¹⁰ Dennoch sieht er darin für die Rezeption kein Problem. Denn ein „nicht voll ausgereiftes wissenschaftstheoretisches Paradigma“ müsse sich nicht zwangsläufig „auf die einzelwissenschaftliche Arbeit [...] nachteilig auswirken“.¹¹¹ Und weiter heißt es:

„Der Einzelwissenschaftler, der den Grundgedanken des systemtheoretischen Ansatzes trotz seiner Unschärfe für fruchtbar hält, gewinnt die Freiheit, quer durch die Positionen hindurch Teilaspekte aufzunehmen, sie zu kombinieren und so zu modifizieren, daß eine spezifische Problemlage erfaßt wird.“¹¹²

Offensichtlich meint Zabeck nicht *alle* Positionen, sondern Positionen innerhalb eines Diskursraumes, der durch systemtheoretische Fragen konstituiert wird. Zabeck scheint einen bestimmten Freiheitsgrad in der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung zu sehen. Nun kommt es darauf an, was ein „nicht vollausgereiftes wissenschaftstheoretisches Paradigma“ gemäß Zabeck sein könnte.

Dass es sich hierbei um ein Oxymoron handelt, liegt auf der Hand. Die Diskussion um den Paradigmbegriff bei Kuhn hat zwar verschiedene Bedeutungsgehalte aufgedeckt, dennoch ist das Paradigma in seiner gedachten Funktion eine absolute Kategorie. Eine wissenschaftliche Leistung wird nach Kuhn entweder als neues Paradigma anerkannt oder nicht, und zwar unter der Prämisse des besser-sein-als, d. h., die Beurteilung, ob eine neue Theorie besser ist als die vorherige(n).¹¹³ Ein noch nicht voll ausgereiftes Paradigma kann daher nicht existieren; es kann sich lediglich um einen neuen Ansatz handeln, der auf dem Weg ist, ein Paradigma zu werden.

Nun könnte man verständlicherweise einwenden, dass dies Haarspalterei sei und dass es sich hierbei um eine begriffliche Inkonsistenz handelt. Doch tatsächlich zeigt bereits dieser kurze Teil einer Gesamtargumentation, wie offen Zabeck den Paradigmbegriff verwendet. Wenn er später von der „*Anwendung des systemtheoretischen Paradigmas in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“¹¹⁴ spricht, unterstützt dies nur die getroffene Annahme. Denn was nicht voll ausgereift ist, wird dennoch bereits als ein Paradigma in der BWP dargestellt.

Der zweite Modifikator in diesem Textausschnitt, „wissenschaftstheoretisch“, lässt bereits erkennen, was nun vertieft werden soll: Zu einem großen Teil verwendet Zabeck den Paradigmbegriff im Sinne von Methode oder Methodologie, d. h. als eine Konzeption, die über ihre Inhalte wesentliche Orientierung vorgibt, die die wissenschaftliche Arbeit bestimmt. Von „wissenschaftstheoretisches Paradigma“ spricht Zabeck auch im Aufsatz in der Schmiel-Festschrift.¹¹⁵ Zabeck scheint zu übersehen, dass die Merkma-

110 Zabeck 1980a, S. 21.

111 Zabeck 1980a, S. 21.

112 Zabeck 1980a, S. 21.

113 Kuhn 1976, S. 32.

114 Zabeck 1980a, S. 27, Hervorhebung im Original.

115 Zabeck 1978a, S. 341.

le des Begriffs Wissenschaftstheorie nicht losgelöst vom Paradigmabegriff stehen. Sie sind bereits in diesem, d. h. in der disziplinären Matrix enthalten. Und bemerkenswert ist, dass Zabeck der Emanzipatorischen Pädagogik den Vorwurf macht, die „Anhänger“ würden „neuerdings“ versuchen, unter Berufung auf Kuhns Theorie ihr Paradigma als das den anderen überlegene und modernere darzustellen.¹¹⁶

Hier wird Zabecks Problem mit der Vorstellung des Paradigmenwechsels bei Kuhn besonders deutlich. Wie bereits erwähnt, versucht Zabeck die Binnen- und Außenlegitimität als zentrale Kategorie zu platzieren, um diesen Teil von Kuhns Theorie ablehnen zu können. Zabeck wirft Kuhn vor, dieser habe „seine Perspektive unzulässigerweise [verkürzt, C. P.], indem er das Problem der Außenlegitimität ausklammert und sich allein auf Fragen der Binnenrechtfertigung glaubt beschränken zu können“.¹¹⁷ Wenn man die Stelle betrachtet, die Zabeck hier aus Kuhns Werk zitiert, ist ihm vielleicht zuzustimmen, denn Kuhn schreibt: „Die bloße Existenz der Wissenschaft hängt davon ab, daß die Vollmacht, zwischen Paradigmata zu wählen, den Mitgliedern einer besonderen Gemeinschaft übertragen ist“.¹¹⁸

Dieses Zitat klingt in der Tat etwas merkwürdig¹¹⁹ und scheint die Wissenschaft losgelöst vom sozialen Kontext zu betrachten. Ohne zu beanspruchen, dass hier die *richtige* Kuhn-Rezeption vorgelegt werden kann, soll dennoch etwas Einschränkendes hinzugefügt werden und diese Bemerkung bezieht sich auf den Zusammenhang, in dem dieses Zitat steht. Kuhn diskutiert hier, in welchem Zusammenhang wissenschaftlicher Fortschritt und wissenschaftliche Revolutionen stehen, d. h., wie wissenschaftliche Revolutionen als Schritt nach vorne betrachtet werden und warum. Dabei beschreibt er, dass dies letztlich auch durch Indoktrination der Generation geschieht, die in die betroffene Wissenschaftlergemeinschaft aufgenommen werden.¹²⁰

Nun geht es Kuhn darum, die Vorstellung, dass „in den Wissenschaften Macht Recht schaffe“, einzugrenzen. Diese Formulierung sei „nicht völlig falsch [...], wenn sie nicht das Wesen des Prozesses und der Autorität, durch welche die Wahl zwischen Paradigmata entschieden wird, unterschlagen würde“.¹²¹ Dann kommt der Satz, der direkt vor der Stelle steht, die Zabeck zitiert: „Wäre allein die Autorität, und besonders die nicht-fachliche Autorität, der Schiedsrichter bei Paradigmadiskussionen, so wäre der Ausgang dieser Diskussionen vielleicht noch immer Revolution, aber keine *wissenschaftliche* Revolution“.¹²²

Kuhn sieht demnach durchaus den sozialen Kontext. Man könnte diese Stelle auch so interpretieren, dass Kuhn sogar die Binnen- und Außenlegitimität vorwegnimmt. Die „Autorität“, die hier angesprochen ist, ist mit dem herrschenden Paradigma und ihre Vertreter:innen identisch (Binnenlegitimität), und die „nicht fachliche Autorität“ ist mit

116 Zabeck 1978a, S. 341.

117 Zabeck 1978a, S. 343.

118 Kuhn 1976, S. 179.

119 Vor allem, weil Kuhn wenige Zeilen später die übliche, eurozentristische These in den Raum wirft, nur die Zivilisationen, die von den Griechen abstammen, hätten wahre Wissenschaft mit der größten Produktivität entwickelt.

120 Kuhn 1976, S. 178.

121 Kuhn 1976, S. 179.

122 Kuhn 1976, S. 179, Hervorhebung im Original.

der Öffentlichkeit identisch (Außenlegitimität). Keine der beiden Autoritätstypen dürfte nun nach Kuhn allein über die Durchsetzung eines Paradigmas entscheiden, denn sonst wäre der freie, kritische Gedankenaustausch, der für Wissenschaft konstitutiv ist, nicht gegeben. Wenn Zabeck also weiter schreibt, dass Kuhn nicht erkennt, dass „Außen- und Binnenlegitimität in einer Relation zueinander stehen“, dann könnte es sich hierbei um eine verkürzte Rezeption handeln.¹²³

In eine ganz ähnliche Richtung geht Zabeck in einem 20 Jahre nach der Erstveröffentlichung des Haupttextes erschienenen Aufsatz, der eher lose mit der hier behandelten Thematik verbunden ist. Hier schreibt Zabeck, dass Kuhns Werk ein „Musterbeispiel für eine solche *Wissenschaftsborniertheit*“ sei und bezieht sich auf eine Aussage von Dietrich Hoffmann.¹²⁴ Dieser denkt in dem zitierten Text ebenfalls über eine Paradigmenvielfalt in der Erziehungswissenschaft nach und schreibt, dass diese auch deshalb zustande kommt, weil es ein nicht zu ändernder Fakt ist, dass Wissenschaftler „unterschiedliche Verabredungen treffen können“, was Wahl, Bestimmung und Begriffe des Forschungsgegenstandes betrifft.¹²⁵ Solche Aussagen scheinen Zabeck ein Dorn im Auge zu sein, denn er verweist auch hier auf die soziale Abhängigkeit von Wissenschaft.

Wissenschaftsborniertheit wirft er Kuhn also deshalb vor, weil dieser glaube, die Wissenschaftler:innen könnten komplett selbstbestimmt über Paradigmen verhandeln. Zabeck spricht in diesem Zusammenhang von einer „Autarkie-Illusion“.¹²⁶ Zu beachten ist, dass Zabeck in diesem Text behauptet, dass Kuhn mit Paradigmen „in Wirklichkeit neue *Theorien*“ meint.¹²⁷ Natürlich dürfen diese Nebenbemerkungen nicht überbewertet werden. Dennoch ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass in diesem Text, der 20 Jahre nach dem Haupttext erschienen ist, Zabeck eine neue Interpretation des Paradigmenbegriffs offenbart.

Dies unternimmt er in diesem Text nicht nur bezogen auf den Aspekt der sozialen Relation bei Kuhn. Zabeck erwähnt in diesem Text auch einen Wandel in der Vorstellung der Anwendung von Paradigmen. So heißt es: „Des weiteren gehen Fachvertreter offenbar davon aus, sich für Methoden oder Paradigmen ganz ihrer Befindlichkeit gemäß entscheiden zu können“.¹²⁸ Im Haupttext hieß es noch, dass einzelne Erziehungswissenschaftler:innen nicht an ein „Paradigma“ gebunden seien, sondern durchaus sich auch anderer „Paradigmen“ bedienen könnten, wenn sie sie denn fachmännisch handhaben. Hier beklagt sich Zabeck hingegen, dass genau diese Vorstellung bei einigen seiner Kolleg:innen vorherrsche.

Im Vorlesungsmanuskript von 1980 verschmelzen der Methoden- und der Paradigmenbegriff bei Zabeck weiter zusehends. Die einleitenden Worte sind nahezu identisch mit der Krisenerzählung, mit der Zabeck seinen Paradigmenpluralismus rahmt und legitimiert. Hier wird nun jedoch der Positivismusstreit zum „sozialwissenschaftlichen

123 Zabeck 1978a, S. 343.

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

125 Hoffmann 1994a, S. 14–15.

126 Zabeck 1998, S. 179.

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

128 Zabeck 1998, S. 178.

Methodenstreit¹²⁹ und so die Akteure (Kritische Theorie und Kritischer Rationalismus) anders als z. B. im Haupttext von 1978 zum Paradigmenpluralismus nicht als Paradigmen, sondern als „Methoden“ bezeichnet. Dieser „Methodenstreit“ wird in der Einleitung zur Vorlesung in einem eigenen Abschnitt genauer dargestellt.¹³⁰ Zabeck spricht so lange von Methoden, bis er in diesem Abschnitt die Theorie Kuhns vom Paradigmenwechsel einführt und beschreibt.¹³¹

Zabeck vermischt scheinbar hier die beiden Begriffe bzw. verwendet sie synonym und beliebig auswechselbar. Im Vorlesungsmanuskript werden verschiedene Ansätze der Erziehungswissenschaft konsequent als „Paradigmen“ bezeichnet. Von besonderer Bedeutung ist, dass Zabeck hier einen in diesem Kapitel erhobenen Kritikpunkt scheinbar entkräftet. Bislang wurde Zabeck dafür kritisiert, dass er die Grundintention Kuhns, ein Strukturmerkmal für kleine Wissenschaftsgemeinschaften zu finden, ignoriert und den Paradigmenbegriff undifferenziert auf *die* Erziehungswissenschaft anwendet.

Im Vorlesungsmanuskript zeigt Zabeck nun aber, dass er durchaus differenziert: So spricht er von den „Paradigmata der empirischen Pädagogik“ und fasst unter der Überschrift „Ältere Ansätze“ sowohl die deskriptive als auch die experimentelle Pädagogik. In einem zweiten Abschnitt wird dann der Kritische Rationalismus als Basis eines empirischen Paradigmas in der Erziehungswissenschaft dargestellt.¹³² Auch die Emanzipatorische Pädagogik diskutiert er der Überschrift nach im Plural: „Die Paradigmata der gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft“.¹³³

Zabeck unterscheidet zwischen einer „Erziehungswissenschaft im politökonomischen Ansatz des orthodoxen Marxismus“¹³⁴ und einer „neomarxistischen ‚emanzipatorischen‘ Pädagogik“¹³⁵, wobei erstere eine radikale Gesellschaftsveränderung als Ziel der Erziehung ansehe und letztere zwar auch gesellschaftsverändernd wirken möchte, aber auf „evolutionärem Wege“.¹³⁶ Hinzu kommt, dass Zabeck auch Ansätze wie das Konzept des kritischen Konstruktivismus¹³⁷ und der Handlungsforschung¹³⁸ diskutiert, hier aber unter der Prämisse, bei diesen Ansätzen handle es sich um eine Verbindung von Gesellschaftskritik und empirischer Forschung.¹³⁹ Für die bislang verfolgte These, Zabeck habe mit dem Paradigmenpluralismus versucht, eine *linke* Erziehungswissenschaft auszuschließen, ist das Folgende von besonders relevant: Zabeck schreibt über den orthodox-marxistischen Ansatz: „Seine Berücksichtigung innerhalb eines Paradigmenpluralismus wäre wegen seines totalitären Anspruches ohnehin ausgeschlossen“.¹⁴⁰ Eine ähnlich scharfe Aussage findet sich beim neomarxistischen Ansatz nicht.

129 Zabeck 1980c, S. 1.

130 Zabeck 1980c, S. 8–9.

131 Zabeck 1980c, S. 10.

132 Zabeck 1980c, S. 43–66.

133 Zabeck 1980c, S. 67.

134 Zabeck 1980c, S. 72.

135 Zabeck 1980c, S. 75.

136 Zabeck 1980c, S. 69.

137 Zabeck 1980c, S. 78.

138 Zabeck 1980c, S. 81.

139 Zabeck 1980c, S. 78.

140 Zabeck 1980c, S. 75.

Im Text von 2009 betont Zabeck, dass „die Idee des Paradigmenpluralismus“ von den einzelnen Parteien auf der einen Seite eine Schärfung des eigenen, wissenschaftstheoretischen Charakters fordert, auf der anderen Seite aber auch verlangt, „mit der Begrenztheit seiner Kompetenz pragmatisch umzugehen“ und „im Interesse der Gesamtdisziplin [...] ihn überfordernde Probleme an die Protagonisten anderer Paradigmen, zu überweisen‘ und auch selbst von der Breite der unter dem Dach der Disziplin versammelten Kompetenzprofile Gebrauch zu machen“.¹⁴¹

Diese Wissenschaftspraxis wird konkretisiert und ihr ein einheitsstiftendes Zentrum verpasst. Denn die „in spezifischer Weise methodologisch fundierten Sektoren“ der BWP müssen über ein „einheitliches Wissenschaftsverständnis“ verfügen, so Zabeck.¹⁴² In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzustellen, dass für Zabeck offenbar unterschiedliche Paradigmen existieren, die für sich genommen über spezifische Methodologien, d. h. Theorien, Werte, Überzeugungen, Methoden und andere Standards verfügen. Dennoch scheint es, für die Realisierung des Paradigmenpluralismus nach Zabeck, eine höher liegende sprachliche Ebene zu geben, auf der sich die einzelnen Paradigmen auf ein gemeinsames Wissenschaftsverständnis verpflichten.

6.5 Schlussgedanken

Es hat sich vor allem gezeigt, dass Zabeck den Paradigmabegriff in verschiedenen Bedeutungen verwendet: Mal ist es eine Wissenschaftstheorie, mal eine Theorie; mal ist es eine Methode, mal eine Methodologie; und dann kann man sich der unterschiedlichen Paradigmen ganz einfach bedienen und hin und her wechseln.

Ein Paradigma ist ein Musterbeispiel, eine konkrete Forschungsleistung, die als Vorbild für weitere Forschung dient. Den Paradigmen, wie Zabeck sie darstellt, fehlt es an diesem konstitutiven Element. Am deutlichsten wird dies in Zabecks Rezeption der Emanzipatorischen Pädagogik. Diese reduziert Zabeck häufig auf die sie antreibende Vorstellung einer gerechten Gesellschaft. Das ist aber keine konkrete Forschungsleistung, sondern eine Utopie, die Realität werden soll. Um die Emanzipatorische Pädagogik tatsächlich als Paradigma darzustellen – dies gilt auch für alle von Zabeck diskutierten Paradigmen – hätte Zabeck sich wohl am ehesten auf die Literatur konzentrieren müssen, die in diesem Paradigma gelesen werden, um die Musterbeispiele zu identifizieren.

Die völlige semantische Auflösung des Paradigmenbegriffs bei Zabeck führt zu dem Problem, dass Zabeck es so darstellt, als könne man sich der Paradigmen bedienen wie man sich eines Mittels bedient. Vermutlich auch deshalb gibt Manfred Horlebein nach einer kurzen Analyse des Paradigmenpluralismus zu bedenken, wie problematisch der Paradigmenpluralismus bezogen auf die Wissenschaftsbiografie eines Forschers sein kann. Er fragt, ob ein „Forscher im Sinne eines ‚anything goes‘ abwechselnd in unter-

141 Zabeck 2009, S. 139.

142 Zabeck 2009, S. 139.

schiedlichen Paradigmen arbeiten kann“ und bezieht sich dabei auf Paul Feyerabends wohl berühmtestes Zitat.¹⁴³

Damit macht Horlebein ein Verständnis von Feyerabends Wissenschaftstheorie offenkundig, das wohl weit verbreitet und auch bei Zabeck zu finden ist,¹⁴⁴ das aber leider fehlerhaft ist. Denn Feyerabend meinte mit seinem Ausspruch „anything goes“ gar nicht die totale Beliebigkeit, die Horlebein hier suggeriert. Feyerabend wollte lediglich darauf hinweisen, dass alle methodologischen Regeln nur eine begrenzte Gültigkeit haben, sie also keinen Absolutheitsanspruch erheben können.¹⁴⁵ Die Frage, ob das Arbeiten in verschiedenen Paradigmen möglich ist, ist davon gänzlich unberührt. Dieser Fehldeutung unterliegt auch Zabeck, was schwere Konsequenzen hat.

Nach Peter Zima ist der Dissens das konstitutive Merkmal jeder Sozialwissenschaft, während Kuhn einen Konsens voraussetzt. Dissens bei Zima bedeutet aber nicht, dass sich die Sozialwissenschaften und damit auch die Erziehungswissenschaft bzw. die BWP nur noch intern streiten und sich nicht sinnvoll austauschen könnten. Zima kritisiert die Verwendung des Paradigmabegriffs in den Sozialwissenschaften deshalb, weil sie eine ideologische Tarnung ermögliche. Der Paradigmabegriff werde als Schutzschild konstruiert, hinter dem die eigentlich leitenden Interessen und Werte, d. h. das dem eigenen Soziolekt konstitutive politische und praktische Engagement versteckt werden können, um sich vor Kritik zu immunisieren.

Doch weil der Dissens das Grundelement der Sozialwissenschaften sei, müssten all diese Aspekte offengelegt werden, um den Dissens, d. h. Kritik, zu ermöglichen und dadurch Wissenschaft zu betreiben. Der Dissens wird so zum produktiven Element jeder Sozialwissenschaft.

Deshalb kritisiert Paul Feyerabend auch Kuhn: Trotz aller Bewunderung für Kuhn und dessen Arbeit vermutet er eine ideologische Tarnung hinter Kuhns Theorie, die letztlich doch methodologische Vorschriften machen will, nämlich die, normale Wissenschaft anzustreben. Um diesen Zustand zu erreichen, muss aber der Paradigmenwechsel vollzogen werden und dies bedeutet, dass die Krise durch die Herstellung eines erneuten Konsenses beendet wird. Konsens und nicht Dissens sei daher das Leitmotiv. Feyerabend, der ein entschiedener Gegner jeder methodologischen Vorschrift und Advokat des Dissenses in Vielfalt war, musste diese Konsequenz negativ aufnehmen.

Doch auch Zabeck scheint sich dieser ideologischen Tarnung, wie Feyerabend sie Kuhn vorwarf, zu bedienen. Seine Kritik an Kuhns Theorie der Paradigmenwechsel muss daher auch in diesem Zusammenhang gesehen werden. Denn Zabeck hat ebenfalls nur die Überwindung der wahrgenommenen Krise im Blick und konstruiert daher ebenfalls methodologische Vorschriften: den Paradigmenpluralismus. Doch diese Vorschriften werden erst in den nächsten beiden Kapiteln verständlich.

Allerdings ist Zabecks Kritik an Kuhns Theorie von Paradigmenwechseln wohl zuvorderst soziologisch zu erklären. Denn bei Kuhn wird die Krise sozusagen zum Programm erhoben, das weniger problematisiert als vielmehr normalisiert wird. Doch für

143 Horlebein 2009, S. 92.

144 Zabeck 1992c, S. 6.

145 Feyerabend 2022, S. 21–32; Feyerabend 2024, S. 97–99.

jemanden wie Zabeck, der unmittelbar die Dysfunktionalität einer Krise an der Universität wahrgenommen hat, musste diese Theorie wenig attraktiv erscheinen. Denn in der liberalkonservativen Ideologie geht es gerade darum, Funktionalität und Stabilität zu bewahren bzw. darauf hinzuwirken.

Wenn Zabeck Kuhns Theorie so rezipiert, dass die Durchsetzung *eines* Paradigmas für die Erziehungswissenschaft bzw. für die BWP zu erwarten ist, dann hat dies bedeutende Auswirkungen. Wiederholt spricht Zabeck im Kontext der Krisenerzählung davon, dass keines der diskutierten Paradigmen sich auf absehbare Zeit durchsetzen würde. Um die Existenz der Erziehungswissenschaft nicht zu gefährden, brauche es daher den Paradigmenpluralismus. Nun wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Kuhn kleine Wissenschaftsgemeinschaften im Blick hatte, nicht große Disziplinen (und dazu gehört die Erziehungswissenschaft).¹⁴⁶ Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass die Erwartungshaltung, es würde sich bald ein Paradigma durchsetzen, nicht befriedigt wird. Das bedeutet natürlich nicht, dass man sich nicht darüber Gedanken machen muss, wie das Zusammenspiel dieser kleinen Wissenschaftsgruppen funktioniert. Es ist aber ein Unterschied, ob diese differenzierte Sichtweise eingenommen, oder grobschlüchtig von einzelnen wenigen Forschungsansätzen ausgegangen wird, die um die Vorherrschaft kämpfen.

Der Wechsel von einem Paradigma zum nächsten ist nach Kuhn keine Sache, die kurzfristig eintritt. Es ist wohl nur extrem schwer und mit starken Simplifizierungen der Realität möglich, einen Anfang und ein Ende eines Paradigmenwechsels zu bestimmen. Paradigmen werden nicht innerhalb einer Woche auf einer Konferenz verhandelt und dann darüber abgestimmt. Insofern zeugen die Stimmen aus der BWP, die eine dringende Klärung der Standards, d. h. der Binnenlegitimität fordern, von einer enormen Naivität, die eigentlich nur durch verdeckte Machtansprüche erklärt werden können.

146 Auch andere Wissenschaftler:innen haben zur Analyse *ihrer* Disziplin auf die chaotische Situation hingewiesen und diese ähnlich wie Kuhn in einzelne, kleinere Fraktionen aufgeteilt, vgl. z. B. für die angloamerikanische Soziologie Abbott 2001.

7 Pluralismus

Im Vorwort zur Aufsatzsammlung von 1992 macht Zabeck die Zielsetzung seiner Edition deutlich. Sie sei in Erinnerung an die wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre verfasst. Es gehe darum, die jüngeren Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen, die diese Episode nicht erlebt haben und die „im Kontext des die Gegenwartssituation kennzeichnenden weithin unscharfen Pluralismusverständnisses der Postmoderne stehen“, vor dem Missverständnis zu bewahren, die von Zabeck behauptete „Harmonie“ in der BWP als „salvatorische Formel“ zu deuten.¹ Zabeck lässt sich hier so deuten, dass der Pluralismusbegriff und die Vorstellung der Wissenschaftler:innen davon zentral sei für die wissenschaftstheoretische Entwicklung einer Disziplin.

In seiner Auseinandersetzung mit der Modellversuchsforschung schreibt Zabeck, diese sei mitverantwortlich für den existenzbedrohenden Partikularismus. Trotz seiner Kritik an diesem Forschungsansatz schreibt Zabeck: „Nur im weiten Horizont des geordneten Paradigmenpluralismus hätte Sloanes Vision einer Verklammerung methodologischer Ansätze, die sich als ‚gegensätzlich‘ verstehen bzw. von ihm so bezeichnet werden, eine Chance“.² Obwohl Zabeck wenige Zeilen zuvor noch meinte, Sloanes Interpretation von Binnen- und Außenlegitimität sei falsch und für die Existenz der BWP gefährlich, hat dessen Forschungsansatz nun doch einen Platz, und zwar geschaffen durch den Paradigmenpluralismus.

Die Frage, wie dies trotz der entschiedenen Kritik sein kann, stellt sich sofort. Es fällt in diesem Zitat das Adjektiv „geordnet“ auf. Offenbar gibt es nach Zabeck mehrere Formen von Pluralität: geordnete und, das ist die logische Konsequenz, auch ungeordnete. Mit dem in diesem Kapitel thematisierten Pluralismusbegriff bei Zabeck wird allerdings noch nicht das zentrale Ordnungselement angesprochen, sondern vielmehr der ontologische und epistemologische Rahmen des Paradigmenpluralismus. Dieser Rahmen ist ontologisch, weil es um die Frage nach den Wirklichkeitsstrukturen geht; er ist epistemologisch, weil es um die Frage nach dem Zustandekommen von Wissen geht. Des Weiteren hat der Pluralismusbegriff in seiner langen Geschichte im dauernden Kampf

1 Zabeck 1992a, S. II.

2 Zabeck 2009, S. 141.

zwischen Absolutismus und Relativismus die Kriterien von Macht- und Geltungsansprüchen beschrieben.³

Der Pluralismusbegriff muss bei Zabeck in zwei Diskursräumen analysiert werden: Im Haupttext schreibt Zabeck, dass sein Paradigmenpluralismus sich „in Übereinstimmung mit dem politologischen Pluralismusbegriff [befindet, C. P.] wie er im Anschluß an Ernst FRAENKEL in Gebrauch ist“.⁴ Damit ist der erste Diskursraum angesprochen, nämlich der politik- und gesellschaftswissenschaftliche. Dieser wird in Abschnitt 7.1 im Zentrum stehen.

Damit dürfte auch klar sein, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Ernst Fraenkel angebracht ist. Beim Blick in die Anmerkungen fällt allerdings auf: Zabeck verweist zwar – ohne sich auf bestimmte Seiten zu beziehen – mit diesem Zitat auf Fraenkels Werk „Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie“, doch bei den weiteren Ausführungen zu diesem spezifischen Pluralismusbegriff bezieht er sich nicht auf Fraenkel, sondern auf Winfried Steffani⁵ und Hans Kremendahl⁶ – dort mit Seitenangaben. Dies ist nicht als Vorwurf gemeint, bedeutet aber für die weitere Untersuchung, dass auch diese Schriften diskutiert werden müssen.

Die zuletzt genannten Autoren, insbesondere Hans Kremendahl, haben den politologischen Pluralismusbegriff auch im Kontext des Diskurses um den Wissenschaftspluralismus eingebracht. Dieser Diskurs steht im Zentrum des Abschnitts 7.2. Denn Zabeck hat sich mit seinem Paradigmenpluralismus und dem dortigen Pluralismusverständnis auch auf diesen Diskurs bezogen. In Abschnitt 7.3 steht die Analyse des Pluralismusbegriffs bei Zabeck im Zentrum, die durch eine Kritik in Abschnitt 7.4 ergänzt wird.

7.1 Der politologische Pluralismusbegriff

Ernst Fraenkel war als Professor an der Freien Universität Berlin ebenso von den Ereignissen der 1960er Jahre betroffen wie Zabeck. Als jüdischer Remigrant (und deutlich älter als Zabeck) musste er allerdings die Ereignisse anders erlebt haben. Wenn Fraenkel die Studentenproteste an der Freien Universität mit SA-Methoden verglich,⁷ muss dies daher anders gewertet werden. Nikolai Wehrs bezeichnet in seiner Studie zum BFW und zur NofU Fraenkel als „Spiritus rector“ dieser Gruppen.⁸ Fraenkel war an der Freien Universität heftigen Anfeindungen ausgesetzt, die ihm als Jude so vorkamen, als sei der Antisemitismus an der Universität wieder salonfähig. Diese Auseinandersetzungen führten bei Fraenkel zu mehreren Herzinfarkten.⁹

3 Vgl. Zorn 2022.

4 Zabeck 1978b, S. 311, Hervorhebung im Original.

5 Vgl. Steffani 1977. Zabeck gibt als Erscheinungsdatum 1978 an, der Aufsatz ist aber höchstwahrscheinlich 1977 erschienen, zumal ich den gleichen Publikationsort – die Zeitschrift „Politische Bildung“ – verwende.

6 Vgl. Kremendahl 1977.

7 Wehrs 2014, S. 73.

8 Wehrs 2014, S. 153.

9 Ladwig-Winters 2009, S. 332–333; vgl. auch Wildt 2013.

In „Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie“, d. h. der Text, auf den Zabeck sich mit seinem Paradigmenpluralismus beruft, versuchte Fraenkel, seine auch als Neopluralismus bekannte politische Theorie vor der Rechtswissenschaft zu rechtfertigen, von der er sich ihre Anerkennung erhofft hatte. Dieser Text ist ein Vortrag, den Fraenkel auf dem „45. Deutschen Juristentag e.V. in Karlsruhe“ gehalten hat.¹⁰ Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Fraenkel mit einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts bezüglich der öffentlichen Meinungsbildung den Vortrag eröffnet. Fraenkel interessiert der Umstand, dass in der Entscheidung das Wort pluralistisch in Anführungszeichen gesetzt wurde.¹¹

Kern des Textes ist das Verhältnis von Öffentlichkeit und Staat. Sehr schnell führt Fraenkel die Dichotomie pluralistische Staaten/totalitäre Staaten ein. Die BRD, wie alle westlichen Demokratien, seien deshalb keine totalitären Staaten, weil der Staat eine verfassungsrechtlich begründete „uneingeschränkte juristische *Omnikompetenz*“ besitze, im Gegensatz zu totalitären Staaten wie der DDR, er aber nicht „in der Verfassungswirklichkeit eine soziale Omnipotenz“ ausüben würde.¹² Wichtiges Merkmal sei die Existenz autonomer Verbände, die zwar „rechtlich geregelt“, aber nicht „staatlich reglementiert“ seien.¹³

Nach Fraenkel sind totalitäre Staaten geleitet von der Vorstellung, sie könnten a priori über die Vorstellung von Gemeinwohl bestimmen und so das Leben der Menschen gestalten. Demgegenüber beruhe der Pluralismus „auf der Hypothese, in einer differenzierten Gesellschaft könne im Bereich der Politik das Gemeinwohl lediglich a posteriori als das Ergebnis eines delikaten Prozesses der divergierenden Ideen und Interessen der Gruppen und Parteien erreicht werden“. Dies gelingt allerdings nur unter der Voraussetzung, dass „die generell akzeptierten, mehr oder weniger abstrakten regulativen Ideen sozialen Verhaltens respektiert und die rechtlich normierten Verfahrensvorschriften und die gesellschaftlich sanktionierten Regeln eines fair play ausreichend beachtet werden“.¹⁴

Die hier angesprochene „regulative Idee“ ist nicht nur für das Verständnis des politologischen Pluralismusbegriffs wichtig, sondern auch für das Verstehen des Paradigmenpluralismus. Denn Zabeck, das wird im nächsten Kapitel deutlich, konstruiert ebenfalls eine regulative Idee. Dieses Konzept soll daher etwas näher beleuchtet werden. Dafür sind weitere Schriften Fraenkels notwendig, die Zabeck allerdings nicht zitiert.

Fraenkel versucht, so könnte man vielleicht seinen bis hierhin diskutierten Ansatz eines Neopluralismus zusammenfassen, das Verhältnis von autonomen Gruppen und Staat bezogen auf die Meinungsbildung zu fassen. Es geht ihm darum, mit dem Pluralismusbegriff eine Ordnung zu begründen, in der die freien, unabhängigen Verbände einen Zugang zur öffentlichen Meinungsbildung haben, dabei aber eine gesamtstaatliche Ordnung erhalten bleibt. Unter dieser Prämisse führt er den Begriff Gemeinwohl ein, womit Fraenkel das höchste Ziel der Politik und Demokratie meint.

10 Ladwig-Winters 2009, S. 302.

11 Fraenkel 2007a, S. 256.

12 Fraenkel 2007a, S. 257, Hervorhebung im Original.

13 Fraenkel 2007a, S. 257.

14 Fraenkel 2007a, S. 259.

Fraenkels Pluralismustheorie ist auch eine Auseinandersetzung mit der Staatslehre Carl Schmitts. Fraenkel sah eine direkte Verbindung zwischen Schmitt und der nationalsozialistischen Ideologie, in der die Gemeinschaft als „alleinige Quelle des Rechts“ gelte und daraus geschlossen werde, dass das, was außerhalb der Gemeinschaft stehe, der Feind sei.¹⁵ Bereits in seinen frühen, arbeitsrechtlichen Schriften unternahm Fraenkel den Versuch, die unterschiedlichen Gruppen in einer Gesellschaft mit Blick auf diese Staatslehre schützend zu fassen.¹⁶

Das Ergebnis der Gemengelage in westlichen Demokratien, d. h. der Aushandlungsprozess der Meinungsbildung, ist die Vorstellung davon, was Gemeinwohl ist. Der Begriff Gemeinwohl ist bei Fraenkel identisch mit der eben angesprochenen regulativen Idee. Fraenkel schreibt:

„Wenn wir vom Gemeinwohl reden, denken wir nicht in Kategorien der Macht, sondern in Kategorien des Rechts und der Gerechtigkeit; wir bewegen uns nicht im Bereich des Seienden, sondern des Sein-Sollenden. Gemeinwohl ist keine soziale Realität, sondern eine regulative Idee.“¹⁷

Hans Kremendahl, ein Autor, auf den Zabeck sich bezieht, gibt bei diesen Überlegungen zu bedenken, dass mit der regulativen Idee nicht nur eine Gesellschaft gemeint ist, die im ständigen Konflikt lebt.¹⁸ Über Kremendahl kommt man zum Spannungsverhältnis von normativer Setzung und notwendigem Freiheitsgrad, was im „Minimalkonsens“ mündet, der ausführlich im nächsten Kapitel diskutiert wird.

Fraenkels Verständnis von Pluralität in einer Demokratie ermöglicht es ihm, nicht nur zwischen totalitären Staaten und westlichen Demokratien zu unterscheiden, sondern sich auch von klassischen Pluralismustheorien abzugrenzen. In Fraenkels Pluralismustheorie soll der Staat „als eigener Akteur der gesellschaftlichen Vielfalt übergeordnet“ sein; dieser dürfe „sich nur nicht von den gesellschaftlichen Kräften abschotten“.¹⁹

Doch Fraenkels Pluralismustheorie wird in Teilen auch als eine Art „Glaubensbekenntnis“ gedeutet. Er betont in vielen Schriften insbesondere die normative Seite des Pluralismus, womit er die „ökonomischen Determinanten der Gesellschaft und die damit einhergehenden Machtverhältnisse“ ausblendete.²⁰ Damit eröffnete sich aber auch Raum für Kritik, denn insbesondere aus dem „Linken Lager“ wurde der Vorwurf erhoben, Fraenkels Pluralismustheorie würde „affirmativ“ sein und letztlich nur die bestehenden Verhältnisse rechtfertigen.²¹ Es scheint, als ob Fraenkels Verhältnis zum

15 Wildt 2013, S. 321.

16 Wildt 2013, S. 319.

17 Fraenkel 2007b, S. 85.

18 Kremendahl 1977, S. 36.

19 Göhler 2014, S. 266.

20 Ladwig-Winters 2009, S. 311; Steffani 1977, S. 26.

21 Ladwig-Winters 2009, S. 311; siehe für diese Kritik beispielhaft Marcuse 1964, S. 48–55. Eberhard Fromm, Professor für Marxistisch-Leninistische Philosophie in der DDR und Kurt Sokolowski gehen in ihrer Kritik an Fraenkel und den Neopluralismus soweit zu behaupten, dass die neopluralistischen Theorien des Westen von der „imperialistischen Bourgeoisie“ als antikommunistischer Gegensatz konstruiert wurden, Fromm und Sokolowski 1975, S. 1040.

Naturrecht – die Auffassung, dass Recht sich auch aus der Natur des Menschen ableiten lässt – wesentlich ist, um diese Kritik zu verstehen. Fraenkel identifiziert den „Staatswillen“ nicht „schlechthin mit dem Resultat“ des soeben beschriebenen Aushandlungsprozesses. Die „Ergebnisse dieser Auseinandersetzung [können, C. P.] nur dann als verbindlich anerkannt werden [...], wenn die Auseinandersetzungen unter Einhaltung der Regeln eines *fair play* geführt werden“.²² Das Vertrauen darauf, dass die Mitwirkung der kollektiven, autonomen Interessenverbände zu einem vernünftigen Ergebnis bezüglich des Gemeinwohls führt, leitet Fraenkel aus dem Naturrecht ab. Die Existenz einer pluralistischen Gesellschaft hänge davon ab, dass „das Erbe des Naturrechts [...] nicht vertan ist“. Doch dafür sei die „generelle Anerkennung eines Minimums allgemeingültiger Prinzipien [...] unerlässlich“.²³ Diese Prämissen hat Fraenkel auch in seinem Vortrag beim Juristentag vorgetragen. Zabeck hätte also von ihnen Kenntnis nehmen können, denn dieser Vortrag ist, wie gesagt, die Grundlage des Textes von Fraenkel, den Zabeck zitiert.

Die Kritik an diesen Prämissen wird wohl am verständlichsten durch einen Brief, den Otto Kahn-Freund an Ernst Fraenkel geschrieben hat und den Simone Ladwig-Winters in ihrer Fraenkel-Biografie analysiert. Die Kritik bezieht sich auf zwei Aspekte: Erstens wird die ideologische Verleugnung der Existenz von Klassen genannt, die Fraenkels Pluralismustheorie innewohnt. Sie sei von den Erzählungen der Aufstiegsmöglichkeiten, die jeder unabhängig von seiner sozialen Herkunft habe, geprägt. Dieser Kritikpunkt passt insofern, als man Fraenkel so deuten kann, dass jeder frei und unbeschränkt am Meinungsbildungsprozess teilnehmen kann. Zweitens wird Fraenkels „Glaube“ an ein Naturrecht angesprochen. Kahn-Freund fragt, woher Fraenkel wisse, dass es überhaupt ein Naturrecht gibt.²⁴

Winfrid Steffani, Fraenkels Assistent, hat Fraenkels Pluralismustheorie aufgenommen und weiterentwickelt.²⁵ Auf ihn bezieht sich Zabeck. Es ist wohl kein Zufall, dass Zabeck einen bestimmten Aufsatz von Steffani wählt, denn hier trägt dieser eine begriffliche Differenzierung des Pluralismus nicht nur im politologischen, sondern auch im wissenschaftlichen Diskursraum vor.

Steffani geht davon aus, dass der Pluralismusbegriff verschiedene Bedeutungsformen annehmen kann. Der Pluralismusbegriff sei in den Sozialwissenschaften zu einem „Modewort“ geworden und würde auch in den Wissenschaften häufig mit ‚Vielheit‘ gleichgesetzt.²⁶ Die Überlegungen Fraenkels im Blick dürfte schnell klar werden, worauf Steffani hinauswill: Die bloße Existenz von vielen verschiedenen Einheiten, z. B. Meinungen, reicht nicht aus, um von Pluralismus sprechen zu können. Die Stelle aus Steffanis Aufsatz, die auch Zabeck zitiert, lautet:

„Die Elemente einer Einheit werden im wesentlichen [sic] als voneinander unabhängig, gleichberechtigt und autonom gesehen, d. h. sie sind nicht maßgeblich der Kon-

22 Fraenkel 2007b, S. 89, Hervorhebung im Original.

23 Fraenkel 2007b, S. 89.

24 Ladwig-Winters 2009, S. 310.

25 Göhler 2014, S. 270.

26 Steffani 1977, S. 4–5.

trolle anderer unterworfen, sie stehen miteinander durchaus im Verhältnis des Wettbewerbs und des Konflikts, nicht jedoch in dem hierarchischer Zuordnung oder dem der Subordination.“²⁷

Fraenkels Einfluss auf diese Aussage ist nicht zu übersehen. Für das Erkenntnisinteresse dieser Studie wesentlich ist aber, dass Steffani diese Aussage auch auf den Wissenschaftspluralismus bezieht. Und auch hier muss unterschieden werden: Konstruktionen wie „Naturwissenschaften“ seien damit nicht angesprochen, sondern „die gleichberechtigte Vertretung unterschiedlicher [...] Wissenschaftsauffassungen“.²⁸ Pluralismus in der Wissenschaft könne aber auch die wissenschaftliche Theoriebildung betreffen, wenn sie über Pluralismus spricht, und hier unterscheidet Steffani zwischen analytisch-deskriptiver „soziologischer Pluralismustheorie“ und normativen Ansätzen. Über die normativen, d. h. die politologischen Pluralismustheorien wie die von Fraenkel sagt Steffani, dass sie kaum „wertfrei“ sein können und in ihnen häufig eine „politische Grundhaltung“ vertreten wird.²⁹

Hans Kremendahl fasst Fraenkels Pluralismustheorie gut zusammen, indem er das für das in dieser Studie verfolgte Erkenntnisinteresse Wesentliche anspricht. Kremendahl schreibt, dass der wichtigste Grundsatz des Pluralismus „agree to disagree“ lauten würde und meint damit „den Verzicht darauf, dem anderen bzw. der anderen Gruppe die eigene Auffassung aufzuzwingen“.³⁰ Zabeck zitiert nicht diese Stelle, aber aus derselben Seite.³¹ Er könnte die Stelle also zur Kenntnis genommen haben.

7.2 Der Diskurs um den Wissenschaftspluralismus

Der Pluralismusbegriff, insbesondere in seiner Verwendung bei Zabeck, steht in einem engen Zusammenhang mit der hochschulpolitischen Situation der 1970er Jahre. Dabei kann er sich jedoch auf zwei Aspekte beziehen: Zum einen auf einen innerwissenschaftlichen, d. h. wissenschaftstheoretischen Diskurs und zum anderen auf wissenschafts- bzw. hochschulpolitische Fragen und Problemgegenstände.³²

Mindestens für letzteres gilt, dass der Wissenschaftspluralismus im Westdeutschland der 1970er Jahre ein prominenter Begriff der hochschulpolitischen Auseinandersetzungen war. Angetrieben durch die 68er-Protestbewegung und mit dem Ruf „Marx an die Uni!“ zeigte sich eine hochschulpolitische Forderung, die eine Pluralisierung der Forschung und Lehre an den Universitäten anvisierte.³³ Von diesem Standpunkt aus gesehen waren die Hochschulen nicht pluralistisch organisiert und die Einstellung von marxistischen Dozenten sollte eine Vielheit an wissenschaftlichen Ansätzen sicherstellen.³⁴

27 Steffani 1977, S. 5; Zabeck 1978b, S. 311.

28 Steffani 1977, S. 5.

29 Steffani 1977, S. 5–6.

30 Kremendahl 1977, S. 37.

31 Zabeck 1978b, S. 311.

32 Heimann 1977, S. 32.

33 Kremendahl 1972, S. 6.

34 Heimann 1978b, S. 7.

Innerhalb dieses Diskurses lässt sich die Beobachtung machen, dass Wissenschaftspluralismus als Begriff von einigen Linken eher kritisch gesehen und daher abgelehnt wurde, bis hin zur Stilisierung als eines bürgerlichen und reaktionären Kampfbegriffs, der zur Eindämmung linker Kräfte an den Universitäten gebraucht wird.

Horst Heimann deutet diese Situation als die Aufgabe eines ursprünglich progressiven Begriffs und die erleichterte Übernahme durch liberalkonservative Wissenschaftskonzeptionen, die mit ihrem „Langen Marsch durch die Begriffe“ diesen Begriff leicht besetzen und umdeuten konnten.³⁵ Ähnlich sieht dies auch Winfried Steffani: Die Linke kritisiere den Pluralismus vom Begriffsverständnis einer „revolutionären Klassenkampfposition“, doch sie sehe im debattierten Wissenschaftspluralismus die Position einer „evolutionär-reformerischen Partnerschaftsvorstellung“, d. h. „Partner verstanden als Interessengegner bei gemeinsamen Fundamentalkonsens“.³⁶ Von einem revolutionären Standpunkt aus müsse dieses Begriffsverständnis abgelehnt werden.

Linke Wissenschaftler:innen und Intellektuelle mussten bestimmte politische wie öffentliche Strömungen in den 1970er Jahre als Angriff auf ihre eigene Position auffassen. Denn offenbar steht die Debatte um den Wissenschaftspluralismus – hier hauptsächlich als hochschulpolitischer Begriff – in einem engen Zusammenhang mit dem Radikalenerlass.³⁷ Die öffentlich vorgetragene Funktion des Radikalenerlasses, Verfassungsfeinde vom Staatsdienst fernzuhalten, um damit eine antiautoritäre Grundposition der BRD deutlich zu machen, zeigte sich bei der tatsächlichen Umsetzung eher als eine antikommunistische Maßnahme, denn von den sogenannten Berufsverboten waren überproportional häufig DKP-Mitglieder betroffen, während NPD-Mitglieder kaum betroffen waren.³⁸

Theoretischer Pluralismus gegen praktisch-organisatorischen Pluralismus

Eine wichtige, weil viel rezipierte und kritisierte Position in der Debatte um Wissenschaftspluralismus im Sinne hochschulpolitischer Organisation nahm die sich selbst als „sozialistisch“ bezeichnende Margherita von Brentano ein.³⁹ Horst Heimann personifiziert mit ihr den praktisch-organisatorischen Wissenschaftspluralismus.⁴⁰

Brentano, die als Vizepräsidentin der Freien Universität Berlin immer wieder in Konflikt mit der Wissenschaftspolitik geraten ist und gegen die ein Disziplinarverfahren angestrengt werden sollte, weil sie angeblich im Seminar zur Revolution aufgerufen habe (was sich als falsch herausgestellt hat),⁴¹ bezeichnet mit dem Begriff Wissenschaftspluralismus eine Forderung, die von außen an die Wissenschaft herangetragen wird, z. B., dass möglichst viele unterschiedliche Methoden zu verwenden seien. Kontrovers

35 Heimann 1978b, S. 8.

36 Steffani 1977, S. 23.

37 Vgl. zum Radikalenerlass Heinz-Jung-Stiftung 2019.

38 Rigoll 2019, S. 83.

39 Kremendahl 1972, S. 6; Heimann 1977, S. 71 u. passim; Kremendahl 1977, S. 394 u. passim.

40 Heimann 1977, S. 42.

41 Vgl. An die Macht 1971.

zu beurteilen sei diese Forderung nach Brentano, wenn damit nach einem Konsens gerufen wird, um die Wissenschaft in ihrer Pluralität zu organisieren. Daher könne Wissenschaftspluralismus in diesem Sinne stets nur wissenschaftspolitisch gemeint sein.⁴²

Brentano meint, dass der Wissenschaftspluralismus einerseits einen „Antagonismus von Konzepten“ beschreibt, der gleichzeitig von der Wissenschaftspolitik als Konzept genutzt wird. Doch dadurch werde die Wissenschaftspolitik selbst zur Partei „in diesem Antagonismus“, indem sie den eben erwähnten Konsens einseitig aus der Ideologie des Liberalismus, d. h. wissenschaftlich vor allem aus dem Kritischen Rationalismus ableite.⁴³

Dass Brentano hier darauf pocht, den Wissenschaftspluralismus als wissenschaftspolitisches Instrument zu verstehen, erscheint plausibel. Denn der Wissenschaftspluralismus als interne Forderung der Wissenschaft ist so banal, dass kaum darüber gesprochen werden muss. Denn selbst innerhalb einzelner, geschlossener Methodologien wird eine Pluralität vorausgesetzt. So geht es z. B. im Kritischen Rationalismus darum, eine Vielfalt an Problemlösungsversuchen zu fördern, um sich an die jeweils vorläufige Wahrheit anzunähern. Allerdings bestehen hier natürlich auch Einschränkungen, die die Vielfalt eingrenzen. Im Kritischen Rationalismus zielen diese Einschränkungen u. a. darauf, nur empirisch überprüfbare Hypothesen zuzulassen.

Es sind diese Einschränkungen aus einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Perspektive, die nach Brentano zur leitenden Kategorie in der Debatte um den Wissenschaftspluralismus, d. h. in der wissenschaftspolitischen Debatte werden. Für Brentano wird „der positivistische Wissenschaftsbegriff“ zum Wissenschaftsbegriff überhaupt, der „seine dem Streit entthobene Schiedsrichterrolle“ unreflektiert in den Diskurs einbringe.⁴⁴ Sie richtet ihre Kritik an den damaligen Wissenschaftssenator Werner Stein, den auch Zabeck mit seinem öffentlichen Abschiedsbrief kritisierte.⁴⁵

Stein schreibt thematisiert in einem Essay das Verhältnis von Hochschule und Staat und nutzt als zentrale argumentative Figur die Dichotomie von Toleranz/Intoleranz. So stellt er z. B. fest, dass das Grundgesetz „keine Toleranz gegenüber Intoleranten“ kenne, und verweist auf Artikel 5 (Freiheit von Wissenschaft und Kunst) sowie Artikel 18 des Grundgesetzes.⁴⁶ Von der Wissenschaft fordert Stein, dass sie sich eingestehen müsse, über kein politisches Mandat zu verfügen, und dass die Entscheidung, was mit den von ihr produzierten Erkenntnissen passiert, außerhalb ihres Einflussbereichs liege.⁴⁷

Auch Stein scheint eine zu große Dominanz radikal-marxistischer Studierender und Wissenschaftler:innen an den Universitäten zu fürchten. Stein geht daher auch auf den Wissenschaftspluralismus ein. Seine Ausführungen sind nicht nur für das Verstehen dieses Diskurses wichtig, sondern sie enthalten auch Elemente, die Zabeck unverändert übernommen hat. Daher ist es wichtig, das Folgende ausführlich zu zitieren. Stein schreibt, dass der Wissenschaftspluralismus bedeutet, „mit jeder Ansicht

42 Brentano 1971, S. 476–477.

43 Brentano 1971, S. 478.

44 Brentano 1971, S. 480.

45 Siehe Abschnitt 3.3.

46 Stein 1971, S. 104.

47 Stein 1971, S. 104–105.

auch die Widersprüche zu ihr [zur Wahrheit, C.P.] zu prüfen. Wissenschaft ist das genaue Gegenteil von Dogmatismus und Rechthaberei“.⁴⁸ Über diese Vorstellung vom Wissenschaftspluralismus schreibt Stein dann:

„Dieser notwendige wissenschaftliche Pluralismus wird häufig, wenn auch nicht besonders glaubwürdig, durch das Nebeneinander unterschiedlicher, aber jeweils intoleranter Lehrmeinungen dargestellt. Es mag dann nur eine Frage der Zeit sein, daß die intolerantere obsiegt. Tatsächlich sollte man nur den ‚Wissenschaftler‘ nennen, der diesen Pluralismus als praktische Toleranz gegenüber anderen in sich selbst trägt. Insofern dürfte ein Wissenschaftler als solcher weder ‚marxistisch‘ noch ‚nicht-marxistisch‘ sein, sondern er hätte die verschiedenen Denkansätze und Tatsachenbehauptungen an wissenschaftlichen Kriterien zu prüfen und die Ergebnisse zu publizieren.“⁴⁹

In der Argumentation bezüglich des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik unterstellt Brentano Stein eine Identifikation eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses in Anschluss an Max Weber. Dies würde problematisch, weil Stein sein Wissenschaftsverständnis als unverhandelbar, als allgemeingültige Erkenntnis darstelle. „Die These erscheint nicht als abhängig von einem bestimmten Theoriebegriff [...], sondern als *factum brutum*, als selbstverständlich“, schreibt sie.⁵⁰ Die weitere Argumentation unterzieht Brentano einer langen und ausschweifenden Kritik, die hier auf das Wesentliche reduzieren werden soll.

Sie interpretiert Steins Äußerungen dahingehend, dass Stein eine Auffassung von Wissenschaft offenbare, der zufolge *Wissenschaft* identisch mit *Methode* sei, und diese Methode sei wissenschaftlich, wenn sie identisch ist mit „Prüfung an Kriterien“.⁵¹ Steins Begriff von Wissenschaftspluralismus drücke „Offenheit“ aus, meine aber „Neutralität“, womit Brentano Stein als Positivisten zu entlarven sucht. Als Positivist würde Stein den Neutralitätsbegriff und den der „praktischen Toleranz“ verwischen. Denn Toleranz setze eine Differenz in der Einstellung zu einer Sache zwischen „Petenten“ und „Adressaten“ voraus. Ohne diese Differenz gebe es nichts zu tolerieren. Da Stein aber von Wissenschaftlern fordere, weder marxistisch noch nicht-marxistisch zu sein, müssten die Wissenschaftler keine Toleranz zeigen, sondern sich neutral verhalten. Denn bei einer Neutralitätsforderung unterschieden sich die Petenten voneinander, während der Adressat sich neutral verhielten. Neutralitätsforderungen seien daher grundverschieden von Toleranzforderungen. Wenn aber von Wissenschaftlern gefordert werde, sich einerseits neutral zu verhalten, andererseits „praktische Toleranz“ zu zeigen, dann werde die Neutralität selbst zur Partei und zum Schiedsrichter.⁵² Brentanos Kritik lässt sich in drei Schritte zusammenfassen: Erstens werde ein Wissenschaftsverständnis als absolut gesetzt (Neutralität), welches selbst nicht mehr hinterfragt wird. Zweitens würden Wissenschaftler:innen aufgefordert, sich mit diesem Verständnis zu identifizieren. Drittens werde dieses Wissenschaftsverständnis Partei im Diskurs, da es eine

48 Stein 1971, S. 106.

49 Stein 1971, S. 106–107.

50 Brentano 1971, S. 481.

51 Brentano 1971, S. 482.

52 Brentano 1971, S. 483.

Wissenschaftsauffassung von vielen sei, aber gleichzeitig auch Schiedsrichter, da es von der Wissenschaftspolitik als Norm gesetzt wird.

Hans Kremendahl greift in seiner Studie zur „Pluralismustheorie in Deutschland“ auch die Debatte um den Wissenschaftspluralismus auf. Dabei unterscheidet er zwischen zwei prinzipiell denkbaren Formen von Wissenschaftspluralismus: Den Theoretischen Pluralismus, der in der Existenz einer Vielzahl an Theorien das notwendige Potential für Erkenntnisfortschritt enthält, und der praktisch-organisatorische Wissenschaftspluralismus, der Pluralismus nur als Strukturprinzip sieht und das Nebeneinander unverbundener Theorien bejaht.⁵³

Unter dem Theoretischen Pluralismus diskutiert Kremendahl auch die Aussage Steins, die gerade in Kontext von Brentanos Kritik dargestellt wurde. Entgegen Brentano sieht Kremendahl in Steins Ausführungen keineswegs die Forderung nach Neutralität:

„Der Sinn von Steins Aussage ist, daß jeder Wissenschaftler ungeachtet seiner Präferenzen für den einen oder anderen Ansatz bereit sein muß, anhand **intersubjektiver** wissenschaftlicher Kriterien Tatsachenbehauptungen und theoretische Konstruktionen auch eines von ihm selbst nicht geteilten Ansatzes zu prüfen und zu diskutieren.“⁵⁴

Im Anschluss an diese Aussage stellt Kremendahl fest, dass die Regeln wissenschaftlicher Kommunikation unabdingbar seien, um diese Überlegungen in die Realität zu überführen. Unmöglich sei ein theoretischer Pluralismus nach Kremendahl ohne die folgenden Merkmale: „Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Auffassungen; Bereitschaft, eigene Aussagen an der Realität zu überprüfen und offenkundig falsche Sätze nicht gegen empirische Ergebnisse aufrechtzuerhalten; Legitimität neuartiger Fragestellungen [...]“ usw.⁵⁵

Doch gerade diejenigen, die einem praktisch-organisatorischen Wissenschaftspluralismus anhängen – und dazu gehört Margherita von Brentano – würden diese Merkmale eines Minimalkonsenses als ideologisch kritisieren und dabei die geforderte Offenheit nicht zeigen.

Brentanos Vorwurf, der auch von Kremendahl bevorzugte theoretische Pluralismus würde zugleich Partei und Schiedsrichter sein, wird von Kremendahl angesprochen.⁵⁶ Allerdings versucht er nicht, diesen zu entkräften, bzw. geht nicht wirklich darauf ein. Stattdessen unterstellt er gleichsam ideologiekritisch den Befürworter:innen eines praktisch-organisatorischen Wissenschaftspluralismus, diese wollten ihre eigentlichen Ziele, die Durchsetzung des Marxismus als einzige Wahrheit nur verschleiern.⁵⁷ Kremendahl beendet seine Kritik mit der Feststellung, dass ein „voraussetzungsloser, rein praktisch-organisatorischer Pluralismus“ nicht ausreiche, um Wissenschaft von Dogmatis-

53 Kremendahl 1977, S. 391–392.

54 Kremendahl 1977, S. 396, Hervorhebung im Original.

55 Kremendahl 1977, S. 396.

56 Kremendahl 1977, S. 403.

57 Kremendahl 1977, S. 405.

mus zu trennen. Daher brauche es einen „Pluralismus als Theorieprinzip und als Strukturprinzip“.⁵⁸

Die Kritik an den Positionen von Kremendahl und Brentano

Horst Heimann hat in der Debatte den Versuch unternommen, eine vermittelnde Position einzunehmen. Für Heimann begehen die Vertreter:innen der liberalen Position, d. h. des Theoretischen Pluralismus, den Fehler, ihre Begriffe von Wissenschaftlichkeit – „Konsensus, rationale Konfliktaustragung, Toleranz, Dialog, Offenheit“⁵⁹ – als Kriterien für eine Diagnose des Zustandes der Geistes- und Sozialwissenschaften zu nutzen und damit zu überschätzen. In dieser Perspektive befinden sich die Geistes- und Sozialwissenschaften deshalb in einem Zustand der Krise, da diese Begriffe von Wissenschaftlichkeit nicht mehr von allen akzeptiert und getragen werden. Als Krisenverursacher werden von den Liberalen die Marxisten identifiziert. Daher sei eine „Therapie“ anzusetzen, die die Begriffe zu theoretischen Postulaten des Wissenschaftspluralismus mache, um damit antipluralistische Ansätze wie den marxistischen zu verdrängen.⁶⁰

Doch diese auf wissenschaftstheoretischer Ebene fruchtbar anmutende Ansatz versiege unter hochschulpolitischen Machtansprüchen. Der Ansatz scheint zwar zunächst fruchtbar zu sein, da hierdurch ein Dialog in Gang gesetzt werden könnte: Die Liberalen müssten sämtliche Positionen und nicht nur die Marxisten von den genannten Postulaten überzeugen und die anderen Positionen müssten sich kritisch damit auseinandersetzen.⁶¹ Allerdings sei dieser Dialog gar nicht von den Liberalen beabsichtigt, so Heimann.

Denn der Adressat der genannten Postulate sei nicht etwa wissenschaftsintern zu suchen, sondern bei den politischen Instanzen der Hochschulen und des Staates, die aufgefordert seien, nur diejenigen als Wissenschaftler einzustellen, die gemessen an den festgelegten Kriterien unbedenklich seien. „Die Anerkennung der theoretischen Postulate des Wissenschaftspluralismus wäre dann nicht ein Ziel der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, sondern die Bedingung für die Teilnahme an einer solchen Diskussion“.⁶²

Hans Kremendahl dient Heimann als Beispiel für diese Einstellung. Kremendahl schreibt:

„Die Frage nach dem Wahrer des wissenschaftlichen Minimalkonsenses, dem Garanten der Spielregeln wissenschaftlicher Kommunikation beantwortet sich von daher wie folgt: Es ist legitim und notwendig, daß der Staat als gesellschaftliche Gesamtorganisation die Strukturen festlegt, in denen sich der Wissenschaftsprozess in Lehre und Forschung vollzieht. Die Spielregeln der inneruniversitären Auseinandersetzung müssen gesichert werden im Rahmen des demokratischen politischen Konsenses der Gesellschaft, der in den staatlichen Institutionen gefunden und artikuliert wird. Von der Universität aus Anstöße zu einer demokratischen Veränderung der Gesellschaft zu geben, ist zulässig, ja unabdingbar. Weder zulässig noch möglich ist es

58 Kremendahl 1977, S. 409.

59 Heimann 1977, S. 51.

60 Heimann 1977, S. 52.

61 Heimann 1977, S. 52.

62 Heimann 1977, S. 52.

jedoch, die Universität unter Ausnutzung ihrer Autonomie durch die Etablierung eines dogmatischen Ansatzes mit Absolutheitsanspruch zu einem Gegenstaat im Staate umzufunktionieren.“⁶³

Heimann rechnet Kremendahl dem linken Flügel der SPD zu, der allerdings mit diesen Aussagen die hochschulpolitische Position der „Gegenreformer“ (BFW) übernimmt bzw. mit ihnen übereinstimmt. Denn Kremendahl nimmt eine Diagnose vor – das Problem seien die Marxisten –, die mit seiner vorgeschlagenen Therapie der Eindämmung des Einflusses der Marxisten, der hochschulpolitischen Forderung der Gegenreformer entspricht: Diese Eindämmung könne nur über eine administrative Vormachtstellung der Ordinarien erfolgen, denn die anderen Vertreter in den paritätisch besetzten Gremien seien bereits so stark vom Marxismus beeinflusst, dass keine Maßnahmen gegen sie getroffen werden könnten.⁶⁴

Kremendahl begeht nach Heimann demnach den Fehler, eine Diagnose zu stellen, die von den Gegnern der Hochschulreform geteilt wird. So ist es für die Kremendahl eigentlich entgegengesetzte Partei möglich, Kremendahls Argumentation für die eigenen Zwecke zu nutzen. Daher diskutiert Heimann die Diagnose und fragt, ob diese überhaupt richtig sei. Seine Aussagen sind von besonderem Interesse, da sie sich konträr zu der von Zabeck geteilten Diagnose verhält.

Kremendahl stellt nach Heimann die Diagnose, dass die „theoretischen Postulate und Normen des liberal-pluralistischen Konzepts des Wissenschaftspluralismus“⁶⁵ nicht mehr von allen Wissenschaftlern geteilt werden. Diese Aussage lässt sich auch bei Zabeck finden.⁶⁶ Diese Diagnose sei falsch, so Heimann, da erstens in Zeiten, in denen der Einfluss marxistischer Wissenschaftskonzeptionen an deutschen Universitäten als gering einzuschätzen sei, die Vertreter:innen anderer Wissenschaftskonzeptionen sich untereinander nicht so tolerant und diskussionsbereit gezeigt haben, wie die Diagnose es darstellt, und zweitens konkrete Normen wie Wertfreiheit nicht einmal innerhalb der als homogen konstruierten Gruppe des liberal-pluralistischen Konzepts geteilt worden seien.⁶⁷ So habe sich z. B. Wilhelm Hennis, BFW-Mitglied und der „zornige Antipode“ der Studentenbewegung,⁶⁸ vom Standpunkt der normativ-praktischen Politikwissenschaft aus vehement gegen das Wertfreiheits-Postulat gewendet.⁶⁹

Der Politikwissenschaftler Nikolaus Lobkowicz dient Heimann als weiteres Beispiel für die Inkohärenz der liberal-pluralistischen Konzeption des Wissenschaftspluralismus. Von Heimann als konservativ etikettiert, aber auch sich selbst als „konservativen Katholiken“ bezeichnend, betont Heimann, dieser zähle es zu den „Verdiensten“ der Neuen Linken, über das Werturteilsfreiheits-Postulat kritisch zu reflektieren.⁷⁰ In der

63 Kremendahl 1972, S. 6.

64 Heimann 1977, S. 53–54.

65 Heimann 1977, S. 56.

66 Zabeck 1978b, S. 292; Zabeck 1978a, S. 341.

67 Heimann 1977, S. 56–57.

68 Wehrs 2014, S. 186.

69 Heimann 1977, S. 59. Hennis hat sich auch innerhalb des BFW für diese Position stark gemacht und vor einem Ausweichen von normativen Fragen gewarnt, Wehrs 2014, S. 186–187.

70 Heimann 1977, S. 60.

Tat betont Lobkowitz dies, wenn er schreibt, dass die von vielen Wissenschaftlern geteilte Annahme in Frage gestellt werden muss, ob denn wirklich „Wissenschaft und Wissenschaftspolitik zwei säuberlich zu trennende Bereiche sind“.⁷¹

Heimann meint, dass das Grundproblem der gesamten Debatte um den Wissenschaftspluralismus darin zu suchen sei, dass permanent in pauschalisierender Art und Weise einer Position alles Mögliche unterstellt wird, ohne dabei die notwendigen Differenzierungen vorzunehmen. So weist Heimann z. B. darauf hin, dass der Wissenschaftspluralismus in der Tat insofern an den Universitäten zu Beginn der 1970er Jahre gefährdet war, als sich einige Studierende nur noch bereit zeigten, marxistische Lehrveranstaltungen von marxistischen Dozenten zu besuchen. Doch sei die Schuld nicht bei der marxistischen Wissenschaft zu suchen, sondern bei den Studierenden.⁷²

Heimann kritisiert aber nicht nur die Positionen des Theoretischen Pluralismus, sondern auch die von Brentanos und anderer, die einen praktisch-organisatorischen Wissenschaftspluralismus fordern.⁷³ Brentanos Kritik am Positivismus, d. h. am Kritischen Rationalismus sei einseitig, da sie dieser Wissenschaft unterstelle, aus ihrer inneren Logik leite sich ein administrativer Zwang nach Ausschaltung aller anderen Wissenschaftsauffassungen ab.⁷⁴ Doch der Kritische Rationalismus könne für sich genommen durchaus als Partner im Wissenschaftsprozess, d. h. auch für Marxisten, verstanden werden, wenngleich Heimann nicht leugnet, dass einzelne Kritische Rationalisten eindeutig rechts der Mitte stehen und die Hochschulreform und den Begriff der Demokratisierung unter reaktionären Vorzeichen ablehnten.⁷⁵

Dadurch, dass Brentano in ihrer Kritik aber so fundamental ist und alles „Linke“ am Kritischen Rationalismus ausblendet, verhindere sie und viele weitere der akademischen Linken einen konstruktiven Dialog.⁷⁶ Sie zeige gerade keine Dialogbereitschaft, weil sie die Sorgen der anderen Seite nicht respektvoll diskutiere und das Problem des Wissenschaftspluralismus als ein rein bürokratisches, nicht aber als ein innerwissenschaftliches betrachte. Sie müsse aber mindestens die Bedenken adressieren und deutlich machen, dass von einer marxistischen Wissenschaft in der Tat keine Gefahr für den wissenschaftlichen wie politischen Pluralismus ausgeht.⁷⁷

Heimann appelliert an eine Orientierung an Dialogizität im wissenschaftlichen Diskurs.⁷⁸ Das Freund-Feind-Denken sei nicht nur für die Wissenschaft als solche unproduktiv, sondern auch für die marxistische Wissenschaft (der Heimann selbst nahesteht),

71 Lobkowitz 1972, S. 378.

72 Heimann 1977, S. 66. Heimann schrieb seine Kritik an der Debatte um Wissenschaftspluralismus 1977 und hielt darin auch fest, dass vermehrt Studierende in „bürgerliche“ Lehrveranstaltungen strömen würden und sich so ein Gleichgewicht wie von selbst herstellte.

73 Vgl. für eine weitere kritisch betrachtete Schrift Preuß 1973.

74 Heimann 1977, S. 71.

75 Heimann 1977, S. 79.

76 Heimann 1977, S. 81.

77 Heimann 1977, S. 94–97.

78 Vgl. zu einer dialogischen Theorie in der Wissenschaft auch Zima 2017. Dass „Dialog statt Dogmatismus“ zwischen den beiden diskutierten Streitparteien möglich sein kann, zeigt auch der gleichnamige Band von Horst Heimann, vgl. Heimann 1978a.

weil die Chance auf Verwirklichung eines praktisch-organisatorischen Wissenschaftspluralismus nicht nur von Appellen an die Wissenschaftsbürokratie abhinge, sondern auch von der Überzeugung nicht-marxistischer Wissenschaftler:innen, mit denen die Marxisten in den Selbstverwaltungsgremien zusammenarbeiten müssten.⁷⁹ Heimanns Kritik macht aber vor allem klar, dass sich der Diskurs um den Wissenschaftspluralismus weder auf die Sorge nach Erkenntnisfortschritt noch auf bloße ideologische Verschleierung und verdeckte hochschulpolitische Machtphantasien reduzieren lässt.

Dass marxistische Wissenschaft bzw. Wissenschaftler:innen nicht notwendigerweise antipluralistisch sind, wie es die Anhänger:innen eines demokratischen und gesellschaftspolitischen Pluralismusbegriffs wie Hans Kremendahl sehen, und dass diese Wissenschaftler:innen nicht zwingend von einer Unfehlbarkeitsdoktrin des Marxismus ausgehen, zeigte z. B. der italienische Wissenschaftler und Funktionär der Kommunistischen Partei Italiens, Lucio Lombardo-Radice.⁸⁰ Kremendahl sah folgerichtig in Lombardo-Radice ein Beispiel für die Dialogfähigkeit dieser Wissenschaftsauffassung.⁸¹

7.3 Zabecks Pluralismusbegriff im Diskurs um den Wissenschaftspluralismus

Zabecks Pluralismusbegriff zeigt sich zunächst nicht unmittelbar im Paradigmenpluralismus, d. h. im Haupttext selbst, sondern ist am besten an seiner Verwendung der Theorie der semantischen Stufen verständlich zu machen. Diese Theorie wählte Zabeck, um in den 1960er Jahren eine sprachanalytische Kritik der damaligen methodologischen Situation der Pädagogik vornehmen zu können. Er begründete damit insbesondere die Zuordnung der Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Nur durch diesen theoretischen Zugang ist der Geltungsbereich des Paradigmenpluralismus angemessen zu verstehen.

Theorie der semantischen Stufen

In der Auseinandersetzung mit Zabecks Pluralismusverständnis ist zunächst die Rekonstruktion der Theorie semantischer Stufen notwendig. Denn bereits diskutierte Elemente des Paradigmenpluralismus werden dadurch verständlicher. Die engste Verbindung zwischen diesen Überlegungen und dem Paradigmenpluralismus gibt es aber mit dem Pluralismusbegriff, da sowohl mit dem Pluralismusbegriff als auch mit der Theorie semantischer Stufen ein Ordnungsanspruch erhoben wird. Bei Zabeck vermischen sich diese beiden Ordnungsansprüche bzw. werden beide aufeinander bezogen.

Eine Beschäftigung mit Zabecks Theorie semantischer Stufen ist in diesem Kontext auch deshalb notwendig, weil er die folgende Aussage im Haupttext macht: Es „sei darauf hingewiesen, daß der Paradigmapluralismus nicht dem objektsprachlichen ‚Theorienpluralismus‘ entspricht [...]. Demgegenüber handelt es sich beim Paradigmapluralismus

79 Heimann 1977, S. 95–96.

80 Vgl. Lombardo-Radice 1973.

81 Kremendahl 1977, S. 408.

um einen Pluralismus auf der Metaebene“.⁸² Diese Aussage, die sich unter den Anmerkungen wiederfindet, betrifft den Geltungsbereich des Paradigmenpluralismus.

Zabecks Aufsatz zur Theorie der semantischen Stufen ist in den Diskurs um die Stellung der Wirtschaftspädagogik in der Pädagogik einzuordnen, denn mit diesem Text griff Zabeck als Nachwuchswissenschaftler in diesen Diskurs ein. Zur Entstehung und Motivation des Aufsatzes gibt es eine Quelle, die teilweise Erkenntnisse zu diesen Aspekten übermittelt. Mit einem Brief an Herwig Blankertz scheint Zabeck diesen Aufsatz als Anlage mitgeschickt zu haben. Im Brief heißt es hierzu, dass der Aufsatz bereits längere Zeit fertig geschrieben war und „ursprünglich nur den Komplex Sprachanalyse-Erziehungswissenschaft“ umfassen sollte. Doch Zabeck scheiterte dabei, den Aufsatz in allgemeinpädagogischen Zeitschriften zu publizieren, da sich „die Herausgeber [...] an der extremen methodologischen Konzeption eines unbekanntes Anfängers uninteressiert zeigten“.⁸³

Der Aufsatz selbst ist relativ umfangreich. Nachdem er die ersten Seiten dafür nutzt, den Diskussionsstand aufzuarbeiten, macht er seine Motivation klar:

„Wer nun meint, daß es im Interesse einer sinnvollen Bewältigung der uns gestellten erzieherischen Aufgabe notwendig sei, die Erziehungswissenschaft mit ihren möglichen Differenzierungen als eine eigenständige und einheitliche hermeneutisch-pragmatische Disziplin zu bewahren bzw. neu zu begründen, wäre schlecht beraten, wenn er den sich abzeichnenden Auflösungserscheinungen und der ungeklärten methodologischen Situation der Teildisziplinen mit Bekenntnissen begegnen wollte.“⁸⁴

Damit kritisiert Zabeck zunächst den bisherigen Diskurs, denn dieser sei – und damit fügt sich dieser Aufsatz in die Kritik der tradierten Wissenschaftsauffassung der BWP ein –⁸⁵ zu spekulativ in der Art, dass keine empirischen Inhalte enthalten sind, d. h. die Bezugnahme zur Realität fehlt. Gleichzeitig deutet Zabeck hiermit einen Hang zu denjenigen Argumentationsmustern an, die sich auch in der Krisenerzählung wiederfinden, indem er davon spricht, dass sich „Auflösungserscheinungen“ abzeichnen. Das Ziel seiner Untersuchung wird dann direkt im Anschluss klar, wenn Zabeck schreibt, dass man sich „vielmehr bewußt machen [muss, C. P.], daß ein Auseinanderfallen und ein Nicht-zusammenfinden der Disziplin solange zu befürchten bleibt, als nicht völlig klar ist, welchen inneren Aufbau sie hat“.⁸⁶

Zabeck verweist auf viele Autoren, wo er auf die Theorie semantischer Stufen zu sprechen kommt. Aus der Art und Weise, wie Zabeck die verschiedenen Quellen nutzt, was in den Fußnoten abzulesen ist, wird schnell klar, dass Zabecks Hauptquelle Joseph Bocheński „Die Zeitgenössischen Denkmethode“ ist. Bocheński macht das Ziel dieser Theorie deutlich, indem er schreibt, dass „man die Sprache über die Dinge von der Sprache über die Sprache selbst“ unterscheiden muss.⁸⁷

82 Zabeck 1978b, S. 329.

83 Zabeck an Blankertz, 20.11.1965.

84 Zabeck 1965b, S. 807.

85 Siehe Abschnitt 3.3.

86 Zabeck 1965b, S. 807.

87 Bocheński 1959, S. 59.

Daraus leitet sich die Theorie ab. Sie geht von einer Null-Stufe aus, die von einem spezifischen Standpunkt aus gesehen keine Zeichen enthält. Auf der nächsten Stufe, der Objekt-Stufe, wird über die Elemente der Null-Stufe gesprochen. Auf der Meta-Stufe wird in einer Meta-Sprache über die Objekt-Stufe als Objekt-Sprache gesprochen. Die Reihe ließe sich unendlich wiederholen.⁸⁸

Ganz wichtig auch für den hier relevanten Erkenntniszusammenhang ist die Konsequenz, die Bocheński aus dieser Theorie ableitet. Denn nun muss „jeder Ausdruck, in welchem von diesem Ausdruck selbst die Rede ist, als „sinnlos“ betrachtet werden. Aussagen dürfen sich nie auf zwei oder mehr Stufen des Modells befinden.“⁸⁹ Bocheńskis Beispiel ist das Lügner-Paradoxon: Wenn jemand behauptet, ein Satz sei falsch, kann diese Aussage zugleich wahr und falsch sein. Mit der Theorie der semantischen Stufen wird klar, dass diese Aussage sinnlos sei, denn sie steht gleichzeitig auf der Null-Stufe und der Objekt-Stufe.⁹⁰

Dass es Zabeck darum geht, mit der Theorie der semantischen Stufen das Ziel zu verfolgen, eine Struktur in das von ihm wahrgenommene Chaos der Erziehungswissenschaft zu bringen, machen auch Ausführungen deutlich, die er über 30 Jahre später in einem Aufsatz publizierte. So spricht er davon, dass das „Stadium der *chaotischen* Disziplinentwicklung noch nicht voll ausgereizt“ sei und kritisiert die Erziehungswissenschaftler, die „im Elfenbeinturm der Wissenschaft“ und „abseits sozialer Bedürfnislagen“ mit ihren Metanalysen kaum nachvollziehbare Klarheit zur Struktur der Erziehungswissenschaft lieferten.⁹¹ Dabei fordert er, „im Interesse der Festigung von *Außenlegitimität* per *Strukturierung* Klarheit für Wissenschaft und Praxis zu schaffen“.⁹²

Die zentralen Begriffe und die Struktur dieser Begriffe innerhalb der diskutierten Theorie beschreibt Zabeck folgendermaßen:

„Was von einem bestimmten Standpunkt aus als etwas Unsprachlich-Gegenständliches vorgefunden wird, stellt kein sprachliches Zeichen dar und wird deshalb als *Null-Stufe* bezeichnet: die sprachliche Erfassung dieser Gegenstände geschieht in einer *Objektsprache*. An diese erste Sprachstufe schließt sich eine zweite – die Stufe der *Meta-sprache* – an: sie besteht aus Zeichen, welche auf die Zeichen der Objektsprache gerichtet sind. Auf diese Metasprache kann sich wiederum eine Meta-Meta-Sprache beziehen.“⁹³

Die Grundüberlegungen sollten unmittelbar einsichtig werden: Mit dieser Theorie ist es Zabeck möglich, das Verhältnis von Gegenstand-Teildisziplin-Disziplin-Wissenschaft zu bestimmen und so die von ihm ungeklärte Ordnung der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen herzustellen. Aus der weiteren Diskussion, die hier nicht dargestellt wird, weil sie für das Erkenntnisinteresse nicht wesentlich ist, zieht Zabeck das Fazit,

88 Bocheński 1959, S. 59.

89 Bocheński 1959, S. 59.

90 Bocheński 1959, S. 59–60.

91 Zabeck 1998, S. 183, Hervorhebung im Original.

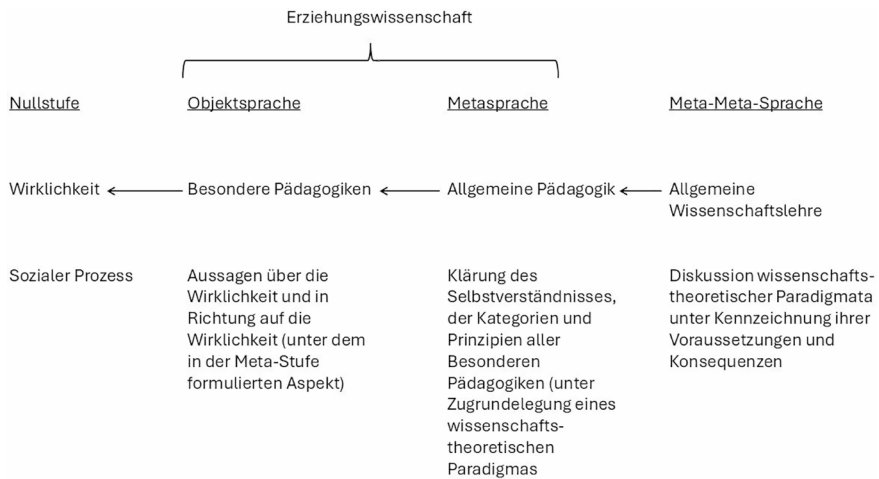
92 Zabeck 1998, S. 183, Hervorhebung im Original.

93 Zabeck 1965b, S. 810, Hervorhebung im Original.

dass sich aus „der notwendigen Wechselbeziehung zwischen unserem objektsprachlichen Ansatz und der Metapädagogik“ die Konsequenz ergibt, dass „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur als Glied der Erziehungswissenschaft denkbar“ ist. Die BWP dürfe sich nicht „auf Verselbständigung“ als disziplinpolitisches Ziel einlassen. Vielmehr müsse sie aktiv „in die Grundlagendiskussion der Metapädagogik“ eingreifen.⁹⁴

Die Theorie semantischer Stufen wird so, wie Zabeck sie auf die Erziehungswissenschaft anwendet, vielleicht am verständlichsten, wenn man in das Vorlesungsmanuskript von 1980 blickt. Das Zabeck diese Theorie hier behandelt, spricht noch einmal für die Bedeutung, die er diesen Überlegungen beimisst. Hier zeigt er schematisch, wie die einzelnen Stufen zueinanderstehen und was unter sie gefasst wird:

Abbildung 2: Schema Theorie semantischer Stufen.



Quelle: Zabeck 1980c, S. 5, eigene Nachbildung des Originals.

Aus dieser Abbildung wird klar: Zabeck begründet hiermit auch eine Distanz des Erziehungswissenschaftlers zum Gegenstand. Denn der Gegenstand, der soziale Prozess der Erziehung, ist etwas „Unsprachlich-Vorgefundenes“ und hat daher keine eigene Stimme, die bedeutsam werden müsste, wenn man den Gegenstand erforscht.⁹⁵ „Die Erziehungswissenschaft steht in Distanz zur Erziehung“, heißt es zur Erläuterung der Objektsprache. „Im Unterschied zum praktischen Erzieher gibt es für den Erziehungswissenschaftler keinen Zwang des Handelns“; dieser würde die „vorgefundene Wirklichkeit“ nur beschreiben.⁹⁶

Damit wird nun Zabecks ablehnende Haltung gegenüber der Modellversuchsforschung verständlicher, die er im Text von 2009 dargelegt hat. Denn aus diesem Schema wird klar, dass für Zabeck eine klare Trennung zwischen dem Forschungsgegenstand

94 Zabeck 1965b, S. 827.

95 Zabeck 1980c, S. 5.

96 Zabeck 1980c, S. 5.

und der Forschung besteht. Die Prämisse der Modellversuchsforschung bzw. des Design-Based-Research-Ansatzes werden dadurch negiert. Zabeck nimmt eine klare Setzung vor: Erziehungswissenschaft spricht *über* Erziehung, aber niemals *mit* der Erziehung, um im Bild zu bleiben.

Der Geltungsbereich des Paradigmenpluralismus

Der Pluralismusbegriff wird als solcher im Haupttext, vor allem im Vergleich zu anderen Begriffen, kaum von Zabeck benutzt und erklärt. Der Paradigmenpluralismus fordere „im Interesse der Außenlegitimität [...] die Anwendung unterschiedlicher und nicht miteinander vereinbar Paradigmata“. Das Ziel sei es, die „Institutionalisierung eines wissenschaftstheoretischen Chaos' [sic] zu vermeiden“.⁹⁷ Mit „Pluralismus“ meint Zabeck keine „bloße Vielheit wissenschaftstheoretischer Ansätze, sondern eine bestimmte wissenschaftstheoretische Organisation“. Er schließt sich Fraenkels politologischen Pluralismusbegriff an, indem er sagt, dass die „Einführung eines Regulativs“ notwendig sei.⁹⁸ Dieser Anschluss erfolgt auch dadurch, dass Zabeck, auf Kremendahl bezugnehmend,⁹⁹ die Sicherung von Heterogenität fordert: „Von Pluralismus lässt sich nur sprechen, wenn gleichzeitig die normativ-legitimitorische Anerkennung (Vielfalt als Prinzip) der Heterogenität eingeschlossen ist“.¹⁰⁰

Mit dem angeführten Zitat übernimmt Zabeck die Position des Theoretischen Pluralismus, dem im Diskurs um den Wissenschaftspluralismus der Vorwurf gemacht wurde, er sei Partei und Schiedsrichter in eins. Dass dies für ihn kein Problem darstellt, macht Zabeck ziemlich deutlich, indem er im Anschluss an die in Abschnitt 7.2 vorgestellte Kritik an Margherita von Brentano schreibt, dass niemand abstreiten könne, dass „mit der Setzung der Spielregeln des Pluralismus eine Entscheidung gegen andere Prinzipien fällt, so z. B. gegen das mit einem Totalitätsanspruch ausgestattete Organisationsprinzip marxistischer Wissenschaft“.¹⁰¹

Außerdem glaubt Zabeck, dass Brentanos Kritik ohnehin ins Leere läuft, denn das „auf Metaebene gesetzte normative Pluralismusprinzip“ würde in keinem Widerspruch „zu dem für die objektsprachliche Ebene der Wissenschaft geltende Toleranzprinzip“ stehen.¹⁰² Damit bezieht er sich auf die Theorie der semantischen Stufen. Dies wird auch deutlich, wenn Zabeck direkt im Anschluss schreibt, dass sein Einwand „von der neomar-

97 Zabeck 1978b, S. 310–311.

98 Zabeck 1978b, S. 311. Dieses Regulativ ist identisch mit dem im Kontext des Wissenschaftspluralismus angeführten „Minimalkonsens“, der von Zabeck das „berufspädagogische“ bzw. „erziehungswissenschaftliche Prinzip“ genannt wird. Dieses Prinzip wird im nächsten Kapitel ausführlich diskutiert. An dieser Stelle soll es darum gehen, welche Konsequenzen Zabecks Einlassungen auf den politologischen Pluralismusbegriff für die Positionierungen im Diskurs um Wissenschaftspluralismus haben.

99 Kremendahl 1977, S. 33.

100 Zabeck 1978b, S. 311.

101 Zabeck 1978b, S. 311–312.

102 Zabeck 1978b, S. 311.

xistischen Kritik verkannt“ werde, da „ihr holistischer, Theorie und Praxis umschließender Ansatz die sprachanalytische Unterscheidung semantischer Stufen nicht zulässt“. ¹⁰³

Diese Einlassungen sind aufschlussreich, denn sie verweisen auf den Geltungsbereich des Paradigmenpluralismus. Allerdings deutet es sich an, dass Zabeck sich widerspricht: Während es im Haupttext, wie gerade zitiert, heißt, dass „auf Metaebene gesetzte normative Pluralismusprinzip“ sei gemeint, wird daraus im Vorlesungsmanuscript: „Das auf der Meta-Meta-Ebene gesetzte normative Pluralismusprinzip“. ¹⁰⁴ Dieser Wechsel hat durchaus Konsequenzen: Würde sich Zabeck mit dem Pluralismusprinzip auf die Meta-Meta-Ebene beziehen, bedeutet dies im Rahmen seiner eigenen Theorie, dass die Auseinandersetzung um den Paradigmenpluralismus sich nicht mehr auf die Erziehungswissenschaft bezieht, sondern im Diskursraum der allgemeinen Wissenschaftstheorie liegt. Wenn die Meta-Ebene gemeint ist, wäre der Paradigmenpluralismus eine erziehungswissenschaftliche Angelegenheit.

Dieser scheinbare Widerspruch kann hier nicht aufgelöst werden. In anderen Texten geht Zabeck nicht, zumindest so explizit wie hier, auf den Geltungsbereich ein. Weder im Text in der Schmiel-Festschrift ¹⁰⁵ noch im Text von 2009 ¹⁰⁶ wird die Frage nach der Sprachstufe angesprochen.

Wenn die Meta-Ebene gemeint ist, dann würde dies bedeuten, dass die in Kapitel 5 aufgeworfene Frage zum Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und BWP weiter diskutiert werden könnte. ¹⁰⁷ Dort ging es um die Frage, ob die Forderung zur Herstellung von Binnen- und Außenlegitimität nur die Teildisziplinen betrifft oder sich in der Erziehungswissenschaft darum bemüht werden muss.

Dass Zabeck immer wieder zwischen Erziehungswissenschaft und BWP wechselt, liegt darin begründet, dass die Auseinandersetzung um einen Paradigmenpluralismus auf der Metaebene seines Modells liegt, wo die verschiedenen Teildisziplinen (Besonderen Erziehungswissenschaften) in einen Dialog eintreten und ihr jeweiliges Selbstverständnis, Kategorien usw. in der Verbindung an die anderen Teildisziplinen aushandeln. Erziehungswissenschaft wird so ein Diskursraum, an dem alle sich als erziehungswissenschaftlich verstehenden Teildisziplinen teilnehmen. „Alle Besonderen Erziehungswissenschaften sind auf einen Paradigmenpluralismus verwiesen, schon um ihre Außenlegitimität nicht zu gefährden“, heißt es in einem anderen Text hierzu. ¹⁰⁸

Diese Teildisziplinen treten dann auf der Objektebene in die eigentliche wissenschaftliche Beschäftigung, d. h. die Erforschung ihres Gegenstandes. Diese Forschung findet nach Zabeck für jede Teildisziplin im Rahmen eines Paradigmenpluralismus statt, der wiederum auf der Metasprache und damit im Zusammenhang mit den anderen Teildisziplinen diskutiert wird. So scheint Zabeck das Problem umgehen zu wollen, dass sich die Teildisziplinen gewissermaßen um sich selbst drehen und dabei das genuin Erziehungswissenschaftliche nicht erfassen.

103 Zabeck 1978b, S. 311.

104 Zabeck 1980c, S. 15.

105 Vgl. Zabeck 1978a.

106 Vgl. Zabeck 2009.

107 Siehe Kapitel 5, besonders Abschnitt 5.5.

108 Zabeck 1998, S. 181.

Wenn Zabeck nun meint, dass es Ansätze gibt, die diese semantische Stufendifferenzierung nicht zulassen, dann zielt er darauf, diese Ansätze auszuschließen, da diese Differenzierung die notwendige Voraussetzung ist, am erziehungswissenschaftlichen Prozess teilzunehmen. So verschmelzen der Paradigmenpluralismus und Zabecks Vorstellung von der Struktur der Erziehungswissenschaft, dargestellt anhand der Theorie semantischer Stufen.

In anderen Texten deutet Zabeck noch etwas Wichtiges zum Pluralismusbegriff und dessen Funktion für den Paradigmenpluralismus an. So heißt es in der Einleitung zu seiner Aufsatzsammlung, dass sich die „positive Einschätzung eines Paradigmenpluralismus“ auf einer „konstruktiven Interpretation der Postmoderne“ stütze. Dieser Interpretation folgend heißt es, die „Bejahung der Vielfalt [werde, C. P.] zum Programm erhoben“, was allerdings nicht bedeute, dass das „Prinzipielle verabschiedet werde“ sowie dass „Verstand und Gefühl, Vernunft und Irrationalismus gleichberechtigt seien“.¹⁰⁹

Denn trotz der Auflösung letzter Gewissheiten durch die Postmoderne erkennt Zabeck eine einzigartige Stellung wissenschaftlicher Disziplinen in der Welt. Radikale postmoderne Interpretationen lehnt er ab, und zwar diejenigen, „der sich die Idee der Wissenschaft nicht subsumieren“ lassen. In der von Zabeck bevorzugten Postmoderne „geht es um die Eröffnung von Wahlfreiheit und darum, von ihr verantwortlich Gebrauch zu machen, nicht um Parteinahme für die Position des ‚anything goes‘“.¹¹⁰

Zabeck lehnt sich mit diesen Aussagen an Wolfgang Welsch und dessen Überlegungen zur Postmoderne an. Die Texte von Welsch, die Zabeck zitiert, sind in den späten 1980er Jahren erschienen, erschienen also deutlich nach dem Haupttext.

Welsch geht in dem Text, den Zabeck zitiert, in der Tat von einem positiven Postmoderne-Begriff aus. An der Stelle, die Zabeck zitiert, versucht Welsch seine Position gegenüber zwei Extrempunkten abzugrenzen: Das erste Extrem sieht Welsch in einer melancholischen, pessimistischen Klage über den Verlust der Einheit, die letztlich keinen Weg nach vorne sucht, sondern zurück blickt und das „Heil doch in Einheit“ sieht; das zweite Extrem ist das „anything goes“, das Welsch mit Feyerabend personifiziert.¹¹¹ Doch die Position Feyerabends sei eine „kontraproduktive Praxis der Pluralität“, denn sie mache „das gleichermaßen Gültige zum Gleichgültigen“. Welschs Konzept stünde dem entgegen. Es setze „auf die Beachtung und Schärfung der Differenzen“.¹¹²

7.4 Kritik an der Theorie semantischer Stufen bei Zabeck

Die Theorie semantischer Stufen muss bei Zabeck wohl in zwei verschiedenen Bedeutungszusammenhängen diskutiert werden. Als Mittel zum Verständlich machen der Ordnung der einzelnen Teildisziplinen zueinander erscheint die Theorie durchaus hilfreich. Das sich die Teildisziplinen auf einer Meta-Ebene über erziehungswissenschaftliche Begriffe austauschen, scheint eine angemessene Beschreibung der Realität

109 Zabeck 1992c, S. 6.

110 Zabeck 1992b, S. 6.

111 Welsch 1988, S. 41.

112 Welsch 1988, S. 42.

zu sein. So können einerseits Eigenbrötler, d. h. Abschottung gegenüber anderen Teildisziplinen vermieden, andererseits die Teildisziplinen auf ihr Kerngeschäft zurückverwiesen werden.

Als Zabeck aber anfängt, die Theorie gewissermaßen zu verabsolutieren, um sie in der wissenschaftspolitischen Diskussion anzuwenden, scheinen ihm die Schwierigkeiten und Widersprüche, die dieser Theorie inhärent sind, zu entgehen. Ein paar dieser Schwierigkeiten sollen angesprochen werden.

Thomas Kuhn geht davon aus, dass die Wissenschaften zwar auch in Teildisziplinen geordnet werden können, sich die konkrete wissenschaftliche Arbeit aber auf der Ebene der wissenschaftlichen Gemeinschaften wiederfindet. Diese Gemeinschaften sind zahlreich und vielleicht kaum zu fassen. Kuhn zeigt, wie wissenschaftliche Gemeinschaften unterschiedliche Paradigmen verwenden, um die Welt (immer unterschiedlich) zu interpretieren. Daraus ließe sich folgern, dass eine strikte Trennung von Objektsprache und Metasprache nicht möglich ist, da es darauf hinweist, dass die wissenschaftliche Reflexion immer innerhalb eines spezifischen Paradigmas erfolgt. Die Verschiedenheit der Paradigmen impliziert, dass die Unterscheidung zwischen Objektsprache und Metasprache in der Wissenschaft nicht immer eindeutig oder universell anwendbar ist.

Die totale Ausdifferenzierung der Welt wird häufig als Postmoderne bezeichnet – ein Begriff, den auch Zabeck, wie in der Einleitung zu diesem Kapitel gezeigt, anführt. Jean-François Lyotard hat mit seinem Essay „Das postmoderne Wissen“ wichtige Impulse zur Debatte um den Postmodernebegriff geliefert.¹¹³ Er zeigt, dass in der postmodernen Epoche die Autorität von Metasprachen schwindet – das Ende der großen Erzählung – und dass das Wissen zunehmend in kleinere, spezialisierte Diskurse fragmentiert wird. Die Theorie der semantischen Stufen scheint dadurch an ihre Grenzen zu stoßen. Denn auf was könnte sich die Meta-Ebene noch beziehen, wenn nicht nur auf die fragmentierten Diskurse, die, in der Logik der Theorie der semantischen Stufen gesprochen, die Objekt-Ebene sein müsste. Die Meta-Ebene müsste bedeutungslos werden.

Es ließen sich weitere Argumente dieser Art anführen, die aber alle auf die Feststellung hinauslaufen, dass die empirische Realität komplex ist. Paul Feyerabend macht bekanntlich aus dieser Not eine Tugend und fordert, sich gänzlich von Metatheorien, verstanden als allgemeingültige methodologische Regeln, zu verabschieden.¹¹⁴

Nun scheint Zabeck diese angesprochenen Probleme durchaus zu sehen, denn der Paradigmenpluralismus ist ja seine Antwort auf die wahrgenommene Fragmentierung des methodologischen Diskurses der Erziehungswissenschaft. Dennoch versucht er, ein Strukturprinzip zu finden und zu formulieren, dass eine gewisse Ordnung und Struktur sicherstellt.

Das größte Problem mit der Theorie der semantischen Stufen und des Pluralismusbegriffs bei Zabeck scheint zu sein, dass Zabeck die von Bocheński behauptete Sinnlosigkeit von Aussagen, die sich auf mehreren Sprachstufen finden, erstens verabsolutiert und zweitens auf die Wissenschaft überträgt. Was für die Exaktheit einer wissenschaftlichen Theorie sicherlich als hilfreiches Orientierungskriterium dienlich ist, ist bei der Anwendung auf disziplinpolitische Fragestellungen – und genau dies ist ja der Diskurs

113 Vgl. Lyotard 2019.

114 Vgl. Feyerabend 2022.

um die Zugehörigkeit von Teildisziplinen – fraglich. Es ist nicht unmittelbar klar, warum Forschungsansätze, die mit ihren Prämissen die Null-Stufe nicht nur als sprachlosen Gegenstand betrachten, sondern aktiv einbinden, nicht mehr wissenschaftlich sein sollen.

Diese Behauptung macht Zabeck, wenn er schreibt, dass der Wissenschaft etwas Spezifisches verlorengelange, wenn sie unmittelbar der Praxis diene. So wird der Satz: „Ansätze, die von der Erziehungspraxis und der praktischen Erziehungspolitik nicht abgrenzbar sind, können von einer Erziehungswissenschaft nicht integriert werden“¹¹⁵ zu einem Abbild der Theorie der semantischen Stufen, denn die Ansätze seien deshalb nicht integrierbar, weil sie sich mit ihren Aussagen gleichzeitig auf den verschiedenen Sprachstufen befinden.

Zabeck versucht, mit dem Verweis auf die Ebenen der Sprachstufen dem wissenschaftspolitischen Diskurs aus dem Wege zu gehen. Würde man der Kritik von Margherita von Brentano folgen, dann ließe sich an Zabecks Pluralismuskonzeption feststellen, dass dieser damit seine eigene Ideologie als nicht verhandelbarer, allgemeingültiger Wissenschaftsbegriff setzt. Er macht daraus sogar keinen Hehl und schreibt, dass seine Argumentation den Charakter einer „Setzung“ hat.¹¹⁶

Damit bekennt er sich eindeutig zur Position des Theoretischen Pluralismus. Dies überrascht nicht, denn sowohl diese Position als auch Ernst Fraenkel als wichtiger Stichwortgeber scheinen ideologisch – Stichwort: Liberalkonservatismus – komplementär zu Zabeck zu stehen. Das Problem, dass von dieser Seite artikuliert wurde, ist zunächst gut nachvollziehbar, wie in Abschnitt 7.2 dargestellt. Das unverbundene Nebeneinander verschiedener Positionen wird nicht nur bei Zabeck als Problem gesehen, sondern z. B. auch bei Theo Herrmann, dessen Aufsatz zur Situation in der Psychologie Zabeck als Beispiel für die Setzung des Paradigmenpluralismus auf der Metaebene anführt.¹¹⁷

Doch dadurch, dass die Einwände wie die von Brentano mit einer Nebenbemerkung als unbegründet abgetan werden, bedient Zabeck die Haltung, die Horst Heimann kritisiert hat. Der Unterschied scheint zu sein, dass Zabeck sich nicht auf die außerwissenschaftlichen Instanzen beruft, die den Theoretischen Pluralismus durchsetzen sollen, sondern sich durchaus an die Fachcommunity wendet. Doch das rigorose Abtun der kritischen Einwände ist gerade nicht dienlich dafür, die von Heimann postulierte Dialogbereitschaft offen zu halten.

Der Pluralitätsbegriff hängt eng zusammen mit der Postmoderne. Es scheint kein Zufall zu sein, dass Zabeck sich mit Wolfgang Welsch jemandem anschließt, der versucht, einen konstruktiven Pluralitäts- und Postmodernebegriff zu prägen. Zu Beliebigkeit dürfe die Debatte nicht führen, denn dann würde auch ein scharf geführter methodologischer Diskurs überflüssig werden. Es sollte bis hierhin klar geworden sein, dass es eines von Zabecks Hauptmotiven ist, die methodologischen Diskurse zu fördern, statt zu riskieren, dass sich unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen unter Berufung auf die Postmoderne und dem Credo von Gleichgültigkeit diesem Diskurs entziehen.

115 Zabeck 1978b, S. 324.

116 Zabeck 1978b, S. 311.

117 Herrmann 1971, S. 195; Zabeck 1978b, S. 329.

Dieser Gedankengang ist sicherlich nachvollziehbar. Was aber kritisiert werden muss, ist die Interpretation von Paul Feyerabends „anything goes“ bei Wolfgang Welsch und damit auch bei Zabeck. Denn Feyerabend hat nie für Beliebigkeit plädiert. Der berühmt gewordene Ausspruch, auf den viele seiner Kritiker:innen Feyerabend zu reduzieren scheinen, ist zunächst nichts weiter als die Aussage eines Rationalisten, der angesichts von Feyerabends Argumentation über die wissenschaftliche Methode zugeben muss, dass die einzige methodologische Regel, die zu gelten scheint, „anything goes“ heißt.¹¹⁸ Es ist also zunächst eine rhetorische Figur.

Die Tatsache, dass Feyerabend nicht einer totalen Offenheit und Beliebigkeit das Wort geredet hat, zeigt auch ein Aufsatz mit dem Titel „Über die begrenzte Möglichkeit methodologischer Regeln“.¹¹⁹ Es ging Feyerabend darum zu zeigen, dass Wissenschaft nicht *einer* Methode folgt, sondern dass die verschiedenen historischen Situationen sie immer dazu bewegte, neu über Methoden nachzudenken. Gleichzeitig versuchte er, im Sinne einer Demokratisierung der Gesellschaft die vermeintliche Übermacht von Wissenschaft und die mit ihr verknüpften Begriffe wie Fortschritt und Objektivität zu entmystifizieren, damit diejenigen Kulturtechniken überleben können, die andernfalls im Namen der Rationalität verschwinden würden.

Dies brachte Feyerabend den Vorwurf ein, er würde Beliebigkeit an die Stelle der Rationalität setzen, d. h. esoterische und wissenschaftliche Medizin müssten bspw. gleichberechtigt behandelt werden. Doch Feyerabend war kein radikaler Relativist. An keiner Stelle hat er z. B. behauptet, Meditation sei genauso erfolgsversprechend wie wissenschaftliche Experimente, wenn es etwa um Fragen der Molekularbiologie geht. Worum es Feyerabend ging, war die Sicherstellung von „Vielfalt, Kompromisse und die Moderation von Interessen“.¹²⁰

Um Feyerabends Relativismusverständnis und damit auch seinen Pluralismusbegriff zu verstehen, ist die folgende Passage aus „Erkenntnis für freie Menschen“ hilfreich:

„Der Relativismus, wie er hier verstanden und verteidigt wird, betrifft *Traditionen*, nicht Meinungen, Begriffe, Theorien. Die letzten sind sinnvoll nur im Rahmen einer Tradition und können unabhängig von einer solchen weder untersucht noch verstanden werden. Zweitens wird nicht behauptet, daß alle Traditionen *gleichen Wert* haben, oder *gleich wahr* sind, oder daß solche Feststellungen *willkürlich* sind. Behauptet wird, daß Traditionen für sich betrachtet weder gut noch schlecht sind [...]“¹²¹

7.5 Schlussgedanken

Die Auseinandersetzung mit Zabeck Pluralismusbegriff hat vor allem gezeigt, dass sich seine Interpretation der Theorie der semantischen Stufen mit dem Paradigmenpluralismus verbindet. Er setzt diese Theorie als Maßstab absolut. Damit ist es ihm möglich,

118 Feyerabend 2022, S. 11.

119 Vgl. Feyerabend 1978.

120 Hagner und Hampe 2023, S. 566–568.

121 Feyerabend 2024, S. 148, Hervorhebung im Original.

diejenigen Ansätze auszuschließen, die dieser Regel nicht genügen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden nun auch die anderen Aspekte teilweise verständlicher, die bis hierhin diskutiert wurden.

So wird z. B. Zabecks Kritik an der Berufsbildungsreform und ihr Einfluss auf die Berufsbildungsforschung verständlicher bzw. kann sie noch einmal von einer anderen Perspektive aus gedeutet werden. Wie gesehen, beschreibt Zabeck die staatliche Bildungspolitik als realitätsferne, von Intellektuellen und sozialliberalen Politikern angestoßene Veränderung eines an sich gut funktionierenden Systems (das Duale System). Diese Kritik trieb Zabeck so weit, dass er ein Bündnis von neomarxistisch inspirierter Emanzipatorischer Pädagogik und der staatlichen Bildungspolitik sah, die in eine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung führen muss.

Die Darstellung der Berufsbildungsreform als Eingriff oder sogar Angriff auf den pluralistisch-demokratischen Meinungsbildungsprozess lässt sich mit Fraenkels Pluralismusbegriff, dem Zabeck sich anschließt, verständlich machen. In Fraenkels Pluralismustheorie muss jeder die Möglichkeit haben, am Meinungsbildungsprozess zu partizipieren. Der Staat dürfe nicht die Zielvorgabe isoliert von den Gruppen vorbestimmen. Die Zielvorgabe – bei Fraenkel Gemeinwohl – müsse immer das Ergebnis eines freien, pluralen Meinungsbildungsprozesses sein.

Die allgemeinen Spielregeln, die dabei eingehalten werden müssen, sind gleichzeitig so allgemein und abstrakt, dass sie sowohl von jeder Position in Anspruch genommen werden als auch als Vorwurf gegenüber den anderen Positionen in den Diskurs geführt werden können. Zabecks insbesondere in Kapitel 2 dargelegten Erfahrungen mit den radikal auftretenden Studierenden an der Freien Universität Berlin haben eine tiefe Skepsis gegenüber marxistisch orientierten Wissenschaftsansätzen hinterlassen. Es stimmt sicherlich, dass Strömungen des Marxismus in totalitäre Ansprüche mündeten, wie es unter Stalin in der Sowjetunion passiert ist. Dennoch muss differenziert werden. Dies lässt sich gut am Beispiel von Herbert Marcuses Vorwort zur zweiten Auflage seiner Studie zur „Gesellschaftslehre des sowjetischen Marxismus“ verdeutlichen. Dort heißt es, Marcuse sei in der Sowjetunion als bürgerlicher Ideologe und Konterrevolutionär bezeichnet worden, während es in den USA Stimmen gab, die ihm eine fehlende Distanz zum Sowjetmarxismus unterstellten.¹²² Marcuse widersprach mit seiner Studie der herrschenden Ideologie in der Sowjetunion und wurde dadurch zum Feind gebrandmarkt. In den USA stand er ebenfalls der herrschenden Ideologie gegenüber und wurde auch dort in den Begriffen der dort herrschenden Ideologie abqualifiziert. Wieder einmal zeigt sich die Bedeutung der von Peter Zima aufgeworfenen und in dieser Studie mehrfach angeführten Frage: Wer erzählt wen?¹²³

Zabeck kritisiert die Emanzipatorische Pädagogik, weil sie angeblich praktische, politische Arbeit mache. Eine Kernaussage Zabecks ist, dass Erziehungswissenschaftler:innen keine praktische Politik machen dürfen. Zabeck hat u. a. Herwig Blankertz dafür kritisiert, dass dieser mit dem Kollegstufen-Versuch eine solche praktische Bildungspolitik unternommen habe, ohne in seiner Rolle als Wissenschaftler dafür legitimiert

122 Marcuse 1969, S. 11.

123 Vgl. Zima 2022.

gewesen zu sein. Mit Blick auf das Pluralismusverständnis, das in diesem Kapitel diskutiert wurde, wird dieser Einspruch Zabecks fragwürdig. Denn Ernst Fraenkel betont ausdrücklich, dass eine freie pluralistische Demokratie nur möglich ist, wenn alle kollektiven Interessenverbände an der Meinungsbildung beteiligt sind. Da Blankertz aber von der Landesregierung beauftragt wurde und sich nach Fraenkel die Meinungsbildung durch die Parteien mediatisiert und im Parlament verhandelt wird, ist hier kein Widerspruch zu erkennen. Vielmehr dürfte Zabecks Kritik an Blankertz und der Emanzipatorischen Pädagogik darin begründet sein, dass sie seiner Ideologie entgegentritt.

Wenn Zabeck behauptet, dass das Programm der Emanzipatorischen Pädagogik nur durch eine Elite, d. h. durch staatliche Bildungspolitik und Intellektuelle begründet ist, spricht er der Emanzipatorischen Pädagogik ihre legitimatorische Basis ab. Um es auf den Punkt zu bringen: In Zabecks Wahrnehmung vermischen sich staatliche Zielvorgaben mit den wissenschaftlichen Prämissen eines Forschungsansatzes – oder wie Zabeck sagt, eines Paradigmas –, um gemeinsam diese Zielvorgaben zu erreichen.

In dem hier behandelten Pluralismusbegriff darf jedoch diese Vermischung nicht stattfinden, weil jeder theoretisch die Freiheit haben muss, am Meinungsbildungsprozess teilzunehmen. Jeder darf und soll z. B. einen Lobbyverband gründen können. Nun ist es aber sicher so, dass nicht jeder Lobbyverband gleich machtvoll ist. Die, die einen finanziellen Vorsprung haben, können diesen ausnutzen. Dies war auch eine Kritik, die Ernst Fraenkel für seine Pluralismustheorie erfahren hat.

Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass Gerhard Minnameier und Manfred Horlebein in ihrem Lehrbuch Zabecks Paradigmenpluralismus mit marktideologischen Phrasen in Verbindung setzen. Dort wird gesagt, ein Vorteil des Paradigmenpluralismus sei es, dass er einen Wettbewerb von Wissenschaft verständlich mache, in dem die besten Ideen sich durchsetzen.¹²⁴ Dabei wird übersehen, dass sich nicht unbedingt die *besten* Ideen durchsetzen, nur weil sie am überzeugendsten sind, sondern *auch*, weil sie von einer mächtigeren Position kommen. Dies haben Kuhn und Feyerabend nachgewiesen.

Helmut Heid hat in einer Auseinandersetzung mit dem Pluralismusbegriff im pädagogischen Kontext eine wichtige Frage formuliert: Wie verhindert man, dass bei einem Nebeneinander der erziehungswissenschaftlichen Positionen sich jeder seine Wahrheit raussucht, um damit seine „Praxis ‚wissenschaftlich‘ zu legitimieren“?¹²⁵

Heid stellt diese Frage unter der Prämisse, dass ein, wie er es nennt, „euphorischer“ Pluralismus zu Problemen führen müsste, die den Befürchtungen Zabecks sehr ähnlich sind.¹²⁶ Aber Heid macht einen bemerkenswerten Vorschlag: Er plädiert dafür, den Pluralismusbegriff durch „Kritik“ zu ersetzen.¹²⁷ Das Ziel der Teildisziplinen, aber auch der Wissenschaftspolitik wäre dann nicht mehr die Sicherstellung eines abstrakten Pluralismus, der wohl unvermeidlich eine Position privilegieren müsste, sondern die Sicherstellung einer freien, auch kontroversen Kritik. Die unterschiedlichen Positionen wären so

124 Minnameier und Horlebein 2019, S. 61.

125 Heid 1994b, S. 127.

126 Vgl. Heid 1994b.

127 Heid 1994b, S. 129.

gezwungen, sich dieser Kritik auszusetzen, ohne dabei in Gefahr zu geraten, sich dem Verdacht der Hintergehung eines abstrakten Minimalkonsenses auszusetzen.

Anders als Zabeck scheint Heid von einem positiven Pluralismusbegriff auszugehen. Denn Zabeck nutzt in seiner Sprache über die methodologische Situation der Erziehungswissenschaft stets negative Begriffe: Chaos, Kampf, Vernichtung etc. Er hält das Wissenschaftssystem für etwas Chaotisches, weshalb es unter ein abstraktes Vertragsrecht gestellt werden müsse, damit es in ihrer Vielheit funktioniert.¹²⁸ Heid hingegen sieht in der Pluralität der Wissenschaften an sich keine Gefahr. Deshalb geht er auch nicht von einem abstrakten Ordnungsbegriff aus, sondern sieht in der ohnehin real existierenden Praxis der Kritik das wichtigste Element zur Sicherstellung von Wissenschaft.

128 Vgl. Heid 1994b. Damit liegt Zabeck auf einer Linie mit Thomas Hobbes oder John Locke, die in ihren Gesellschaftsphilosophien von einem negativen Gesellschafts- und Menschenbild ausgegangen sind und deshalb ein abstraktes Vertragsrecht als Ordnungsprinzip forderten, Zorn 2022, S. 78.

8 Der Minimalkonsens: Das berufspädagogische Prinzip

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

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

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

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

1 Zabeck 1978b, S. 312.

2 Zabeck 1972c, S. 594.

3 Vgl. Zabeck 2009.

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

8.1 Der Minimalkonsens in der Pädagogik

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

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

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

Zur Bedeutung von „paedagogia perennis“

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

4 Uhle 1994, S. 83.

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

6 Schmidkunz 1914, S. 293.

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

8 Schmidkunz 1914, S. 293.

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

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

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

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

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

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

10 Depaepe 2012, S. 44.

11 Depaepe 2012, S. 50.

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

13 Schwenk 1992, S. 125.

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

15 Schwenk 1992, S. 126.

16 Willmann 1912, S. 4.

17 Willmann 1912, S. 5.

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

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

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

Wilhelm Flitner und Friedrich Schleiermacher und der pädagogische Grundgedankengang

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

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

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

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

18 Willmann 1912, S. 5.

19 Willmann 1912, S. 5.

20 Schwenk 1992, S. 129.

21 Flitner 1974, S. 9.

22 Schwenk 1992, S. 129.

23 Flitner 1974, S. 10.

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

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

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

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

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

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

24 Flitner 1976, S. 5.

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

26 Schleiermacher 1957, S. 22.

27 Schulze 1957, S. XIII.

28 Schulze 1957, S. 29.

29 Schleiermacher 1957, S. 30–31.

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

8.2 Das berufspädagogische Prinzip als Minimalkonsens im Paradigmenpluralismus

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

Der Minimalkonsens im vierten Kapitel des Haupttextes

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

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

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

30 Schleiermacher 1957, S. 31.

31 Schleiermacher 1957, S. 31.

32 Schulze 1957, S. XIII.

33 Zabeck 1978b, S. 312.

34 Zabeck 1978b, S. 312.

35 Zabeck 1978b, S. 312.

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

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

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

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

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

36 Zabeck 1978b, S. 313.

37 Zabeck 1978b, S. 319.

38 Siehe Abschnitt 3.3.

39 Zabeck 1978b, S. 317.

40 Zabeck 1978b, S. 319.

41 Zabeck 1978b, S. 320.

42 Zabeck 1978b, S. 320.

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

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

Der Minimalkonsens im fünften Kapitel des Haupttextes

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

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

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

43 Zabeck 1978b, S. 330.

44 Vgl. Glaser 2017.

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

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

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

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

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

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

46 Vgl. hierzu Frommberger und Porcher 2023.

47 Zabeck 1978b, S. 322.

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

49 Zabeck 1978b, S. 322.

50 Zabeck 1978b, S. 322.

51 Zabeck 1978b, S. 322.

52 Spranger 1963, S. 18.

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

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

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

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

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

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

54 Spranger 1963, S. 19.

55 Spranger 1963, S. 20.

56 Spranger 1963, S. 21.

57 Zabeck 1978b, S. 323.

58 Zabeck 1978b, S. 323.

59 Spranger 1963, S. 22.

60 Zabeck 1978b, S. 323.

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

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

Das berufspädagogische Prinzip in Zabecks anderen Texten

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

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

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

61 Zabeck 1978b, S. 324.

62 Zabeck 1978b, S. 324.

63 Zabeck 1978b, S. 312.

64 Zabeck 1968a, S. 101–102

65 Zabeck 1968a, S. 102.

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

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

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

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

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

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

66 Zabeck 1968a, S. 102.

67 Zabeck 1972c, S. 597.

68 Zabeck 1972c, S. 597.

69 Zabeck 1972c, S. 597.

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

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

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

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

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

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

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

72 Zabeck 1972c, S. 599.

73 Zabeck 1975a, S. 51.

74 Zabeck 1975a, S. 51.

75 Zabeck 1975b, S. 102.

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

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

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

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

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

76 Zabeck 1978a, S. 344.

77 Zabeck 1978a, S. 344.

78 Vgl. Klafki 1976, 1977, 1982.

79 Klafki 1976, S. 48.

80 Zabeck 1978a, S. 344.

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

82 Klafki 1977, S. 16.

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

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

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

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

83 Zabeck 1978a, S. 344–345.

84 Zabeck 1975a, S. 102.

85 Zabeck 1978a, S. 345.

86 Zabeck 1978a, S. 345.

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

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

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

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

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

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

88 Zabeck 1978a, S. 348.

89 Zabeck 1978a, S. 348.

90 Zabeck 1978a, S. 348.

91 Zabeck 1978a, S. 348–349.

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

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

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

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

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

92 Zabeck 1980c, S. 15.

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

94 Zabeck 1980a, S. 26.

95 Zabeck 1980a, S. 24.

96 Zabeck 1980a, S. 25–26.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

99 Zabeck 1998, S. 180.

100 Zabeck 2009, S. 125–126.

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

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

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

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

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

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

8.3 Einordnung und Kritik

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

102 Zabeck 2009, S. 126.

103 Zabeck 2009, S. 143.

104 Zabeck 2009, S. 144.

105 Zabeck 2009, S. 143.

106 Zabeck 2009, S. 144.

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

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

Begriffsordnung

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

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

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

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

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

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

Kritik am berufspädagogischen Prinzip

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

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

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

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

107 Siehe Abschnitt 7.1.

108 Zabeck 2013, S. 699.

109 Zabeck 2013, S. 699.

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

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

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

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

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

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

110 Siehe die Abschnitte 7.2 und 7.3.

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

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

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

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

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

112 Zima 2017, S. 61.

113 Siehe Abschnitt 3.3.

114 Vgl. Zabeck 1991.

115 Zabeck 1978b, S. 324.

8.4 Schlussgedanken

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

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

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

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

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

116 Siehe Abschnitt 6.5.

117 Siehe Abschnitt 3.3.

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

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

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

118 Vgl. Kremendahl 1972.

119 Vgl. Feyerabend 2022, 2023.

120 Gruschka 2000, S. 8.

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

122 Reckwitz 2021, S. 28.

9 Fazit

Der Paradigmenpluralismus konkretisiert sich in einer banalen Feststellung: Es geht darum, die Voraussetzungen transparent zu machen, unter denen eine Erkenntnis gewonnen wurde. Diese Deutung des Paradigmenpluralismus wurde bereits von anderen Autor:innen vorgetragen.¹ Wenn man den Paradigmenpluralismus allerdings hierauf reduzieren würde, dann würde man die Komplexität nicht erfassen, die sich hinter dieser Konzeption befindet und die mit dem methodologischen Ansatz dieser Studie offengelegt und verständlich gemacht werden sollte. Mit der Rekonstruktion des Paradigmenpluralismus haben sich Erkenntnisse ergeben, die Relevanz für die heutige Zeit und die methodologische Diskussion in der BWP beanspruchen.

Zum Schluss dieser Studie soll der Blick wieder auf das Ganze gerichtet werden, nachdem in mehreren Kapiteln die Einzelteile des Paradigmenpluralismus im Detail analysiert wurden. Dazu soll zunächst in Abschnitt 9.1 eine Zusammenfassung der Studie wiedergegeben werden, um noch einmal die Ergebnisse der ersten Kapitel zu rekapitulieren. In Abschnitt 9.2 soll auf die zentralen Erkenntnisse dieser Studie eingegangen werden, um sie in einen Zusammenhang mit der bisherigen Diskussion zum Paradigmenpluralismus zu bringen. Es geht aber auch darum, im Sinne des hier verwendeten Rekonstruktionsbegriffs aufzuzeigen, wie die Erkenntnisse in einem konstruktiven Sinne für die methodologische Diskussion der Erziehungswissenschaft bzw. der BWP nutzbar gemacht werden können.

In Abschnitt 9.3 sollen die Grenzen dieser Studie aufgezeigt und die Unsicherheiten hervorgehoben werden, die den hier präsentierten Erkenntnissen anhaften. In Abschnitt 9.4 geht es um einen Ausblick, d. h. die Formulierung weiterer Forschungsperspektiven, die an diese Studie anknüpfen könnten.

9.1 Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Studie sind Zabecks Aussagen, die als Kommentar zum Modellversuchsforschungstreit, aber auch zur allgemeinen Situation methodologischer Dis-

1 Siehe Abschnitt 1.2.

kurse in der BWP zu verstehen sind. Zabeck hat bemerkt, dass sein 1978 erstmals veröffentlichter Paradigmenpluralismus in besagtem Diskurs nicht in seinem Sinne verwendet werde bzw. nie richtig rezipiert worden sei. Eine Recherche zur Verwendung des Paradigmenpluralismus in der berufspädagogischen Literatur zeigte, dass der Paradigmenpluralismus nicht nur in Fachartikeln erwähnt wird, sondern auch in Lehrbüchern behandelt wird, was für einen Einzug in die disziplinäre Identität spricht.

Trotz der verschiedenen Verwendungsweisen ließ sich feststellen, dass der Paradigmenpluralismus in der BWP häufig für seine friedensstiftende und ordnende Funktion gelobt oder damit in Verbindung gebracht wird. Doch dass auf diese Weise anscheinend Zabecks Grundintention ignoriert wurde, zeigte sich schnell, da er davon sprach, dass die derzeitige methodologische Situation (Stand 2009) von einem existenzgefährdenden Partikularismus charakterisiert sei, was auch daran liegen würde, dass der Paradigmenpluralismus vorschnell als salvatorische Klausel angenommen worden sei.

In der Rekonstruktion der Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus hat sich dann ein Bild eines liberalkonservativ geprägten Wissenschaftlers ergeben, der von den Strömungen seiner Zeit erfasst und maßgeblich geprägt wurde. Als Analyseinstrument dienten hier die Überlegungen zu den politischen Generationen des 20. Jahrhunderts.

Als Angehöriger des sogenannten 45er-Generationszusammenhangs war Zabeck in Kindheit und Jugend geprägt von den Erfahrungen, die er innerhalb des NS-Systems und der Nachkriegszeit gemacht hat. Durch die späte Geburt war es Zabeck – wie vielen seiner Altersgenossen – möglich, sich schnell von der Indoktrination des Nationalsozialismus zu lösen und einen neuen intellektuellen Weg zu gehen. Das System der jungen Bundesrepublik, aufgebaut auf den Versprechen einer freien und demokratischen Gesellschaft, wurde zum Fixpunkt der intellektuellen Bemühungen; vieles wurde einem neuen Wohlstandsideal untergeordnet.

Innerhalb des 45er-Generationszusammenhangs kam es bald unter dieser Prämisse zu einer Spaltung in zwei polare Generationseinheiten: Die einen, die Progressiven bzw. die „redemptive republicans“ (Dirk Moses), sahen allerdings die Notwendigkeit eines grundlegenden Neuanfangs. Sie interpretierten den Neustart einer Republik auf deutschem Boden als rückgebunden an überkommene Werte und Traditionen. Sollten aber die Postulate von Freiheit und Demokratie tatsächlich Wirklichkeit werden, brauche es grundlegende Reformen. Dies sahen die Konservativen, die „integrative republicans“ (Dirk Moses) anders. Für sie gab es Werte, Ideale und Theorien, die die Erfüllung und Funktionsfähigkeit einer liberalen, demokratischen und wohlhabenden Gesellschaft gewährleisten.

Diese Gegensätze wurden in den 1960er und 1970er Jahren auf dem Feld der Bildungspolitik sehr deutlich. Durch das Auftreten eines neuen Generationszusammenhangs, die 68er, sahen sich die Angehörigen des 45er-Generationszusammenhangs herausgefordert, Antworten auf die Fragen und Anschuldigungen der Jüngeren zu finden. In den Universitäten entbrannte der Streit um die Demokratisierung so sehr, dass sich bundesweit der Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) gründete als ein Interessenverband, der die Hochschulreformen kritisch sah und hauptsächlich von liberalkonservativen Professoren getragen wurde.

Während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin trat Zabeck der Notgemeinschaft für eine Freie Universität (NofU) bei, in der er dem Vorstand angehörte. Er nahm aktiv am Diskurs teil und entwickelte sich immer stärker zu einem entschiedenen Gegner der Reformvorhaben, die durch die sozialliberale Bundesregierung, aber auch durch sozialdemokratische Landesregierungen auf dem Feld der Bildung, einschließlich der Berufsbildung, vorangetrieben wurden.

Es zeigt sich bei der Lektüre seiner Schriften aus dieser Zeit, dass Zabeck das (Berufs-)Bildungssystem zwar sicher nicht für perfekt hielt, aber dennoch in seinen Grundstrukturen schützen wollte. Die Reformvorschläge, die sich auch auf den Ergebnissen einer von der Kritischen Theorie geprägten Erziehungswissenschaft stützten, hielt er für eine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Hauptangriffspunkt seiner Texte sind daher die von ihm so bezeichneten „Neomarxisten“, die ihre Vorstellung einer perfekten Gesellschaft durch das Bildungssystem realisieren wollten, dabei aber keine richtige, echte Wissenschaft betrieben.

In dieser Phase begann Zabeck zunehmend, eine Auflösung der Erziehungswissenschaft zu erkennen. Damit meint er vor allem die Auflösung eines Selbstverständnisses, einer Methodologie. Diese Auflösung bringt Zabeck in einen Zusammenhang mit den bildungspolitischen Ereignissen. Für Zabeck scheint in dieser Zeit die Selbstgewissheit der Erziehungswissenschaft verloren zu gehen. Daher suchte er nach einer Lösung. Diese könne weder darin bestehen, alle Forschungsrichtungen irgendwie zusammenzubinden, noch darin, sich auf ein „anything goes“ zu verlassen. Zabecks Lösung ist der Paradigmenpluralismus.

Es ist daher auch wenig überraschend, dass Zabeck an den Anfang seines Haupttextes zum Paradigmenpluralismus die Diagnose einer Krise der Erziehungswissenschaft stellt, die allerdings wenig, eigentlich überhaupt nicht, empirisch abgesichert ist. Von einer erzähltheoretischen Perspektive aus betrachtet wirkt diese Krise als apokalyptisches Drohszenario, das die handelnden Instanzen, d. h. die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen, drängt, zu einer Lösung zu kommen. In der Darstellung zur Ursache der Krise und im Verhalten der verschiedenen Forschungsrichtungen positioniert Zabeck die Emanzipatorische Pädagogik als Gegenspielerin, die in ihrer gegenwärtigen Form die Überwindung der Krise verhindere.

Neben dieser erzähltheoretischen Perspektive zeigt sich auch mit Blick auf die Begriffsgeschichte, dass die Krisendiagnose häufig als Legitimation für eigenes Handeln dient, die die Verfolgung eigener Interessen kaschiert. Krisendiskurse sind deshalb so populär, schreibt z. B. Paul Feyerabend, weil sie die am Diskurs beteiligten Akteur:innen auf die Akzeptanz der Krise verpflichten. Niemand wolle sich am Untergang der eigenen Disziplin mitschuldig machen, indem er die Feststellung der Krise hinterfrage.

Während Zabeck in früheren Schriften noch andere Argumentationslinien in diesem Kontext nutzte, scheint er mit den Begriffen von Binnen- und Außenlegitimität eine für ihn plausible und nützliche Erklärung für die Herstellung von Akzeptanz wissenschaftlicher Disziplinen gefunden zu haben. Vielleicht werden auch deshalb diese Begriffe zu zentralen Elementen im Paradigmenpluralismus.

Zabeck nutzt sie, abweichend von der ursprünglichen Verwendung bei M. Rainer Lepsius, als wissenschaftssoziologischen Erklärungsansatz für die Bereitschaft einer Gesellschaft, eine wissenschaftliche Disziplin zu alimentieren. Dafür brauche es einen

Grundkonsens, den Zabeck als „Binnenlegitimität“ bezeichnet und durch den eine Disziplin sich geschlossen und gefestigt nach außen hin verhalten könne.

Im Paradigmenpluralismus wird Zabeck zufolge die Außenlegitimität zur Kategorie, an der sich die Krise ablesen lässt. Die Existenz einer Krise sei das Ergebnis schwindender Außenlegitimität. Da Binnen- und Außenlegitimität unmittelbar miteinander verbunden seien, ist damit auch die Binnenlegitimität angesprochen. Die schwindende Außenlegitimität ist auch das Ergebnis der Auflösung des Konsenses, d. h. der schwindenden Binnenlegitimität. Die Verbindung zur Krisenerzählung wird sofort deutlich.

In der Erzählung wird die Binnen- und Außenlegitimität zum „Objekt-Aktanten“, d. h. zum Ziel, konstruiert. Dieses Ziel treibt die handelnden Instanzen an, es soll sie motivieren. Gleichzeitig wird dadurch der Druck auf die Emanzipatorische Pädagogik größer, denn sie und ihre Prämissen werden als unvereinbar mit der Binnenlegitimität erzählt.

Es zeigt sich über die Verwendung bei Zabeck hinaus, dass es diese Begriffe sind, die eine bedeutende Karriere im berufspädagogischen Diskurs gemacht haben. Als Grund hierfür ist wohl ziemlich sicher Zabeck zu nennen. Dies ist bemerkenswert, denn es gibt ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Rezeption des Paradigmenpluralismus und der Binnen- und Außenlegitimität. Die Binnen- und Außenlegitimität wird so zum Auslöser für die Rezeption des Paradigmenpluralismus.

Bei der Analyse der berufspädagogischen Rezeption der Binnen- und Außenlegitimität hat sich gezeigt, dass diese Begriffe kaum mit Quellen zitiert werden, was dafür sprechen könnte, dass sie zu einem *common knowledge* der Disziplin geworden sind. Es zeigte sich aber auch, dass die Begriffe für alle möglichen Behauptungen herangezogen werden. So wird häufig ein diskreditierendes Bild der Disziplin bzw. nicht näher bestimmter Arbeiten und Akteur:innen dieser Disziplin gezeichnet, um gleichzeitig die eigenen Vorstellungen von Wissenschaft hervorzuheben und durchzusetzen.

Unter diesem Aspekt wird deutlich, dass Zabeck kein differenziertes Bild der Erziehungswissenschaft darstellt. Die von ihm so bezeichneten „Paradigmen“ entsprechen groben Einteilungen wie „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, „Emanzipatorische Pädagogik“ oder „Kritische Theorie“, „Empirisch-Analytische Erziehungswissenschaft“ oder „Kritischer Rationalismus“; dies sind bestenfalls Oberbegriffe, können aber nicht zur Beschreibung einer differenzierten Realität verwendet werden, zumindest nicht, wenn man wie Zabeck mit dem Paradigmenbegriff an Thomas Kuhn anknüpft.

Kuhn versucht, mit dem Paradigmenbegriff ein Merkmal zu finden, das u. a. die Bildung von wissenschaftlichen Gruppen erklären kann. Die Gruppe beschrieb er als eine spezialisierte Gemeinschaft, mit nur einigen Dutzend bis wenigen hundert Mitgliedern, die durch ein Musterbeispiel gelungener Forschung weitere spezialisierte Forschungsfragen unter Anleitung dieses Musterbeispiels zu beantworten versuchen. Kuhn beschreibt damit also nicht die Entwicklung der (Natur-)Wissenschaft, sondern lediglich die Entwicklung von kleinen Forschungsgemeinschaften.

Es zeigte sich auch, dass Zabeck den Paradigmenbegriff in verschiedenen Bedeutungen verwendet: Einmal ist es eine Wissenschaftstheorie, ein anderes Mal eine Methode, die man nutzen kann oder auch nicht. So ist die Phase der praktischen Umsetzung des Paradigmenpluralismus, die Zabeck intendierte, schwer nachzuvollziehen.

Demgegenüber ist Zabeck konsequent in der Anknüpfung an liberalkonservative Theorien zum Pluralismus. Denn Zabeck macht deutlich, dass sein Pluralismusverständnis, welches er dem politologischen Pluralismusbegriff Ernst Fraenkels entlehnt, eindeutig ein Ordnungsprinzip ist. Hier bezieht er sich auf die wissenschaftspolitische Debatte der 1970er Jahre, die in einer Verbindung steht mit Radikalenerlass und allgemeiner politischer Umbruchstimmung.

In dieser Debatte gab es zwei Positionen: Die einen meinten, die einzige akzeptable Organisation von Wissenschaft sei die Akzeptanz eines losen, unverbundenen Nebeneinanders von Forschungsrichtungen. Die anderen meinten, es brauche ein Ordnungsprinzip, welches aus der Wissenschaftstheorie selbst zu gewinnen sei. Diejenigen, die für eine radikale Offenheit plädierten, sahen darin die Gefahr, dass eine bestimmte Auffassung von Wissenschaft, nämlich der Kritische Rationalismus, nicht nur zum Mitspieler, sondern auch zum Schiedsrichter gemacht werde.

Zabeck verhehlt in diesem Zusammenhang nicht, dass sein Pluralismusverständnis Setzungen enthält, welche das Ausschließen von Positionen wie das neomarxistische Totalitätsdenken möglich machen sollen. Er erhebt einen Minimalkonsens zum Abgrenzkriterium, welches in auf der Meta-Ebene stattfindenden Diskussionen um methodologische Fragen der Erziehungswissenschaft Anwendung findet. Damit diese Diskussionen, die zur kontinuierlichen Herstellung von Binnenlegitimität dienen und an denen sich alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft beteiligen müssen, zielgerichtet ablaufen, brauche es diesen Minimalkonsens.

Damit ist der Kulminationspunkt, das Herzstück des Paradigmenpluralismus erreicht. Dessen Minimalkonsens nennt Zabeck erziehungswissenschaftliches bzw. berufspädagogisches Prinzip. Eng verwandt mit der alten Suche nach einem pädagogischen Grundgedankengang soll das berufspädagogische Prinzip die BWP binden, ordnen und leiten. Es enthält die grundsätzliche, allgemeine Aufgabenstellung der Erziehungswissenschaft.

Nun formuliert Zabeck dieses Prinzip so, dass es seiner eigenen ideologischen Überzeugung nützlich ist. Denn – wieder aus der erzähltheoretischen Perspektive gesprochen – hieraus wird deutlich, dass das gesamte Unterfangen vom Gegensatzpaar Funktionalität/Dysfunktionalität geleitet ist. Die BWP als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin müsse ihre Forschung so ausrichten, dass die nachfolgende Generation so qualifiziert werde, dass sie sich bestmöglich in das vorgegebene System eingliedert; und sie müsse gleichzeitig so qualifiziert sein, dass jeder Einzelne es schaffe, sich unter den wandelnden ökonomischen und technischen Bedingungen zurechtzufinden. So erscheint jeder Ansatz, der eine grundlegende Reform des Berufsbildungssystems oder auch nur eines seiner Teilsysteme, z. B. des Dualen Systems, befürwortet, als dysfunktional, da sie den im berufspädagogischen Prinzip enthaltenden Imperativ widersprechen muss.

Zu Beginn der Studie wurde vom Standpunkt eines Vorverständnisses die These aufgestellt, dass es sich beim Paradigmenpluralismus um ein Selektionsinstrument handelt. Diese These bestätigte sich somit.

9.2 Zur Reflexion der Erkenntnisse

Es soll nun darum gehen, eine Beziehung zwischen den in der Einleitung aufgeworfenen Problemstellungen und den bis hierhin gewonnenen Erkenntnissen herzustellen. Dort wurde auf zwei Problemfelder hingewiesen. Einerseits ging es um Zabecks Aussage, dass es bislang noch nicht zu einer tiefergehenden Rezeption des Paradigmenpluralismus gekommen ist. Dies führte zu der Frage, was Zabeck selbst unter dem Paradigmenpluralismus verstanden wissen wollte. Diese Frage bezieht sich nicht nur auf das Konzept selbst, sondern auch auf die bisherige Rezeption, die in die Diskussion mit eingebunden werden musste.

Andererseits wurde diese Studie mit dem Streit um die Modellversuchsforschung gerahmt und der Anspruch erhoben, auch für diesen Diskurs etwas Neues beizutragen und darüber hinaus die methodologischen Diskurse der BWP zu reflektieren. Schnell hat sich gezeigt, dass der Paradigmenpluralismus mit der Binnen- und Außenlegitimität, aber auch über diesen speziellen methodologischen Diskurs hinaus, seine Wirkung entfaltet hat. Daher müssen die Erkenntnisse dieser Studie auch diesbezüglich reflektiert werden.

Was versteht Zabeck unter dem Paradigmenpluralismus?

Im Laufe der Untersuchung wurde das eigene Vorverständnis immer weiter konkretisiert. Es hat sich gezeigt, dass der Verdacht, es könnte sich beim Paradigmenpluralismus um ein wissenschaftspolitisches Machtinstrument mit der Absicht, unliebsame Forschungsansätze auszuschließen, handeln, nicht unbegründet war.

Zabeck ging, ideologisch und biografisch gebunden, von einer Situation aus, in der um jeden Preis die vermeintlichen Feinde der Pluralität, Freiheit und Wissenschaft ausgeschlossen werden müssten. Dies ist grundsätzlich positiv. Problematisch sind dabei Zabecks Neigungen, progressive, linke Ansätze in der Erziehungswissenschaft als Gefahr für die Demokratie und Wissenschaft darzustellen. Auch wenn sich Aussagen bei Zabeck finden lassen, die eine Integration der Emanzipatorischen Pädagogik durch den Paradigmenpluralismus für möglich halten, gehen diese einher mit methodologischen Vorschriften, die erstens den anderen Ansätzen in dieser Schärfe nicht gemacht werden, und zweitens so formuliert sind, dass sie die Prämissen der Kritischen Theorie negieren. Doch es wäre zu leicht und würde auch die Ergebnisse der Untersuchung verfälschen, den Paradigmenpluralismus und damit Zabeck auf diesen Standpunkt zu reduzieren.

Der Paradigmenpluralismus ist auch Ausdruck einer Wissenschaftsbiografie, die ihren Anfang in den 1960er Jahren hat und insbesondere in den 1970er Jahren ihre stärkste Ausprägung bekommen hat. Zabecks Konzept hat sich in fast zwei Jahrzehnten wissenschaftlicher Tätigkeit entwickelt, wurde nach seiner Veröffentlichung fortgeführt und dabei in seinen Einzelteilen teilweise modifiziert.

Der Paradigmenpluralismus ist wissenschaftsbiografisch gesehen Zabecks Versuch, auf die von ihm wahrgenommene Krise eine Antwort zu finden. Er ist auch das Anliegen eines Wissenschaftlers, der in der tiefen Überzeugung gelebt hat, das Richtige zu tun; und dies war die Bewahrung eines Systems, das ihm als schützens- und erhaltenswert galt. Der Paradigmenpluralismus ist daher nicht nur ein Selektionsinstrument, sondern

auch im Sinne eines Instruments zur Bewahrung eines bewährten Systems zu verstehen.

Die Frage, welches System gemeint ist, ist bei Zabeck nicht eindeutig zu beantworten. Mal sind seine Ausführungen auf das Bildungssystem bezogen, mal beziehen sie sich konkret auf das Duale System. An anderen Stellen bezieht er sich wohl auf das Wirtschaftssystem. Zabeck scheint hier weniger zu vermischen oder sich zu widersprechen, als vielmehr seiner Überzeugung Ausdruck zu verleihen, dass für ihn diese verschiedenen Systeme in einer funktionalen Wechselbeziehung stehen. Ruft man sich die Positionen im Bildungsreformdiskurs der 1970er Jahre in Erinnerung,² dann zeigt sich, wie auch die Reformbefürworter:innen das Bildungssystem und damit auch das Berufsbildungssystem als zentralen Ort ansahen, um weitere Systeme zu verändern.

Doch warum hält Zabeck so vehement an der bestehenden Ordnung fest? Warum sieht er in der Emanzipatorischen Pädagogik eine Gefahr, nicht nur für das (Berufs-)Bildungssystem, sondern auch für die freiheitlich-demokratische Grundordnung? Eine Antwort auf diese Fragen wurde mit dem Generationenbegriff bzw. dem Begriff der politischen Generationen zu finden versucht. Der 45er-Generationszusammenhang war gespalten in der Frage, wie auf die Herausforderungen der Zeit reagiert werden müsse. Die Generationseinheit der liberalkonservativen „integrative republicans“ versuchte, an Tradition und Bewährtes anzuknüpfen und für die neue Gesellschaft fruchtbar zu machen. Dies brachte ihnen den Unmut der jüngeren Generation, der 68er, ein. Die im BFW organisierten Professoren machten gemeinsame Erfahrungen, die eine zunehmende Verbitterung zur Folge hatten. Dies gilt auch für Zabeck, denn er zeigte sich zunehmend undifferenzierter gegenüber linken Ansätzen in der Erziehungswissenschaft.

Dass die Öffentlichkeit den „Wert von Stabilität und Ordnung“ erkenne, wie er öfter schrieb, schien Zabeck nach einer rebellischen Phase als Nachwuchswissenschaftler, in der er überkommene Theorien und Ideen in Frage stellte, zunehmend auch selbst einzusehen. Im Paradigmenpluralismus scheint sich dies mit dem Verweis auf einen pädagogischen Grundgedankengang übertragen zu haben, denn dieser hebt die Bedeutung von Stabilität, Ordnung und Funktion hervor und stellt damit eine Antithese zum Programm einer Emanzipatorischen Pädagogik dar.

In späteren Schriften wird Zabeck deutlich zurückhaltender und sein Paradigmenpluralismus wird nicht mehr so stark in bildungspolitische Zusammenhänge eingebettet. Dies mag damit zusammenhängen, dass in den 1980er Jahren die große Zeit der Bildungsreformen endete und damit auch die scharf geführten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen über das Für und Wider dieser Reformen verschwanden.³ Ganz passend schreibt Zabeck über diese Entwicklung, dass sich erst in dieser Zeit „für das Programm des Paradigmenpluralismus die Chance, praktische Relevanz zu erlangen“, ergeben hätte, und dies nur, weil eine „bröckelnde Selbstgewissheit der emanzipatorischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eingesetzt habe.⁴

Das präskriptive Element des Paradigmenpluralismus konnte in den Hintergrund treten und ein zweites Motiv Zabecks wurde deutlicher. Ohne einen klaren ideologischen

2 Siehe die Abschnitte 3.2. und 3.3.

3 Vgl. Friedeburg 1989.

4 Zabeck 2009, S. 132.

Gegenspieler mehr zu haben, konnte Zabeck mit dem Paradigmenpluralismus darauf aufmerksam machen, wie wichtig es im Sinne der Binnen- und Außenlegitimität sei, den methodologischen Diskurs ständig zu führen.

Dieses Anliegen Zabecks, welches er in seinen späteren Schriften immer wieder deutlich machen wollte, ist wohl am besten mit Helmut Spinner zu verstehen. Dieser unterscheidet zwischen zwei Krisen in den Wissenschaften: Krisen, die durch den Forschungsstand fundamental widersprechender Theorien ausgelöst werden, sowie Krisen, „die einen Erschöpfungszustand als Folge akuter Ideenarmut signalisieren“. Erstere seien eindeutig willkommen zu heißen, letztere zu vermeiden.⁵ So gesehen ist der von Zabeck beklagte methodologische Partikularismus wohl auch ein Ausdruck dieser Ideenarmut.

Dennoch blieb das präskriptive Element enthalten, wenn Zabeck seine Kritik stärker auf die Modellversuchsforschung ausrichtete und das, was er im Kontext einer Auseinandersetzung mit der Emanzipatorischen Pädagogik formulierte, auf die Modellversuchsforschung übertrug: „Ansätze, die von der Erziehungspraxis und der praktischen Erziehungspolitik nicht abgrenzbar sind, können von einer Erziehungswissenschaft nicht integriert werden.“⁶ Dass es sich hierbei um eine selbstwidersprüchliche Aussage handelt, konnte in dieser Studie ebenfalls nachgewiesen werden, denn mit dem berufspädagogischen Prinzip identifiziert Zabeck Zielbestimmungen der Berufsbildungspraxis mit der berufspädagogischen Forschung.

Die Sache kann auch so gedeutet werden, dass der Paradigmenpluralismus als Lösung gedacht war, aber die Probleme selbst mit hervorgerufen hat. Denn die beklagte Ideenarmut könnte auch als Resultat dieses Instrumentes gedeutet werden. Dadurch, dass die durch das berufspädagogische Prinzip auf den Begriff gebrachten Prinzipien eine präskriptive Funktion erfüllen, indem sie vermeintlich weltanschauliche Konzepte ausschließen – während die eigene Weltanschauung ausgenommen ist –, wird der BWP bzw. der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit genommen, ihre Forschung in einen übergeordneten Sinnzusammenhang, das „big picture“,⁷ zu stellen.

Dieser Gedanke lässt sich mit Herwig Blankertz und dessen Kritik an ähnlichen Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung anschaulich machen. Blankertz fragt, warum die Erziehungswissenschaft überhaupt historiographische Forschung betreibe: „ja, zu welchem Ziel eigentlich?“, fragt Blankertz.⁸ Auslöser seiner Kritik sind Entwicklungen in dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, die nach Blankertz dafür sorgen, dass sich die Forschung in Detailstudien verliere, ohne ein Narrativ zu entwickeln, das den Leser:innen nach der Lektüre von historischen Studien einen Eindruck von geschichtlichen Entwicklungszusammenhängen vermittele. Konkret geht es Blankertz um die Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden in der Historischen Bildungsforschung, die viele wichtige Entwicklungen anhand von Daten erfassen

5 Spinner 1974, S. 89–90.

6 Zabeck 1978b, S. 324.

7 Vgl. Reckwitz 2021.

8 Blankertz 1983, S. 3.

und mit Tabellen beschreiben, aber diese Entwicklungen nicht erklären, d. h. erzählen können.⁹

Die Erkenntnisse aus dieser Studie im Vergleich mit der bisherigen Rezeption

Diese Erkenntnisse müssen nun gespiegelt werden mit den in der Einleitung dargestellten Rezeptionen des Paradigmenpluralismus. Dort hatte sich gezeigt, dass der Paradigmenpluralismus kaum in eine Gesamtargumentation eingebettet wird, sondern vielmehr in Nebenbemerkungen erwähnt wird. Eine Ausnahme bilden die Rezeptionen von Peter Sloane und Dieter Euler im Modellversuchsforschungsstreit. Hier zeigt sich, dass diese Autoren den Paradigmenpluralismus nutzen, um den eigenen Forschungsansatz zu legitimieren. Dies geschieht allerdings entgegen der Intention Zabecks. So gesehen kann man eine Parallele zwischen Zabeck und Thomas Kuhn behaupten. Wie Kuhn hätte sich Zabeck beklagen können, dass jede:r das aus dem Paradigmenpluralismus herauslesen kann, was ihr bzw. ihm nützlich erscheint.¹⁰ Offen bleibt, warum ausgerechnet diejenigen, die Zabeck in der Spätphase seines Schaffens für deren Rezeption des Paradigmenpluralismus deutlich kritisiert hat, nahezu ohne Kenntnisnahme dieser Kritik sich weiter auf dieses Konzept beziehen.

Die in der Einleitung dargelegte Rezeption zeigte außerdem, dass hauptsächlich die Autor:innen in der BWP den Paradigmenpluralismus überwiegend positiv aufgenommen haben. Was kaum erwähnt wird, ist die selektierende Funktion in Zabecks Konzeption. Vielleicht erklärt dieses Fehlverständnis Zabecks Verdruss, aber auch die Darstellungen in den Laudationen und im Nachruf, die seine ehemaligen Mitarbeiter verfasst haben. In diesen Texten wird – wie auch von Zabeck selbst – die vorschnelle, friedensstiftende Funktion, die die Vertreter:innen der BWP im Paradigmenpluralismus gesehen haben, kritisiert. Die selektierende Funktion, die letztlich auch den methodologischen Diskurs anregen sollte, scheint nahezu vollständig ignoriert zu werden.

Eine der für die methodologische Diskussion der BWP sicherlich wichtigsten Erkenntnisse ist die Neudeutung der Binnen- und Außenlegitimität. Durch sie und damit nur mittelbar bekommt der Paradigmenpluralismus seine Bedeutung im berufspädagogischen Diskurs. Denn der Paradigmenpluralismus an sich ist trotz seiner gelegentlichen Erwähnung und Darstellung in einigen wenigen Lehrbüchern eher randständig. Dadurch, dass sich die Binnen- und Außenlegitimität allerdings zu einem common knowledge der BWP entwickelt hat, kommt auch der Paradigmenpluralismus zur Geltung, wenngleich die Rezeption teilweise an Zabecks Intention vorbeigeht.

Während die allgemeine Deutung des Paradigmenpluralismus in dieser Studie nicht viel Neues zur bisherigen Rezeption beitragen kann, sieht dies bei der Rezeption der Binnen- und Außenlegitimität anders aus. Hier konnte für Zabecks Konzeption eine Rezeption nachgewiesen werden, die von dem Aussagegehalt des geistigen Schöpfers, M. Rainer Lepsius, abweicht. Durch Zabecks Beiträge bekannt gemacht, wurde die Binnen- und Außenlegitimität von anderen Autor:innen übernommen und so zu einem wichtigen theoretischen Element der methodologischen Diskurse in der BWP. In dieser Über-

9 Zumhof und Oberdorf 2022, S. 9–13.

10 Siehe hierzu die Abschnitte 6.1 bis 6.3.

nahme zeigt sich jedoch eine semantische Auflösung; die Binnen- und Außenlegitimität wird für alles Mögliche gebraucht.

Beitrag zur methodologischen Diskussion in der BWP

Bis hierhin wurden die engeren Problem- und Fragestellungen, die leitend für diese Studie waren, adressiert. Es bleibt die Frage, was die in dieser Studie produzierten Erkenntnisse noch darüber hinaus für die BWP – und damit auch die Erziehungswissenschaft – leisten könnten. Denn, wie wohl in jeder wissenschaftlichen Studie, wurden auch hier Erkenntnisse gewonnen, die nicht unmittelbar in einem Zusammenhang mit der Ausgangsfrage stehen.

Als Erstes sei auf die Erkenntnisse zu den Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus verwiesen. Diesbezüglich wurde herausgearbeitet, dass der Paradigmenpluralismus nicht nur *ein* Text ist, sondern sich in vielen verschiedenen Diskursräumen zeigt und dort geformt, geschärft und weiterentwickelt wurde. Es wurde vor allem nachgewiesen, welcher Ideologie man Zabeck zuordnen kann. Damit konnten die hintergründigen Motive offengelegt werden, die den Paradigmenpluralismus beeinflusst haben.

Mit dieser Vorgehensweise liegt nun ein neuer Blick auf die Werkgeschichte zum Paradigmenpluralismus vor. Natürlich geht nicht die gesamte Diskussion um den Pluralismus mit Blick auf Methoden und Methodologien in der BWP in dieser Werkgeschichte auf. Sie macht aber etwas ganz Entscheidendes klar: Auch die wissenschaftliche Rezeption von Theorien unterliegt der eigenen Geschichtlichkeit. Dies gilt insbesondere für sozialwissenschaftliche Theorien. Das, was für Theoretiker:innen einer Epoche plausibel und wahr erschien, verändert sich mit den Rahmenbedingungen, in denen Gesellschaften sich formen. Mit der Herausstellung der Entstehungsbedingungen, insbesondere mit der Einbettung in den hochschul-, wissenschafts- und bildungspolitischen Streit der 1970er Jahre, muss man die Frage stellen, was ein Konzept, das von diesen Rahmenbedingungen im Wesentlichen geformt wurde, heute noch lehren kann.

Der Paradigmenpluralismus lehrt wohl vor allem, dass es nicht möglich ist, allumfassend zu begründen, was, abgesehen von ethischen Aspekten, Standards einer Wissenschaft sein sollen, insbesondere mit Blick auf die Methoden. Diese können nur innerhalb der verschiedenen Forschungsgemeinschaften im Sinne Kuhns diskutiert werden und sind stets zeitlich eingebunden und veränderbar. Unbewusst oder nicht, hat Zabeck deshalb seinen Paradigmenpluralismus auf der Meta-Ebene im Sinne der Theorie der semantischen Stufen platziert, auf der über Standards diskutiert werden und auf die alle Beteiligten zugleich verpflichtet werden müssten. Daher wirken die Konsequenzen bzw. die Kernaussagen, d. h. die Standards des Paradigmenpluralismus, so banal, da hier Dinge gefordert werden, die aus heutiger Sicht selbstverständlich sind und längst zum Beispiel mit den DFG-Richtlinien zur Guten Wissenschaftlichen Praxis festgeschrieben sind.

Zabeck ist selbst ein gutes Beispiel für den Wandel von Vorstellungen über Gute Wissenschaftliche Praxis: 1992 betonte Zabeck, dass die ZBW als die einzige an wissenschaftlichen Standards orientierte Fachzeitschrift der BWP anzusehen sei. Diese Aussage zeigt, wie eng Zabecks Wissenschaftsverständnis gewesen ist. Denn zum

Zeitpunkt dieser Aussage gab es bereits eine Reihe an erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, national und international, die als Publikationsorgane der BWP angesehen werden können und die denselben Standards der Wissenschaftlichkeit genügten.¹¹ Zabecks Aussage zu diesen Standards ist ebenfalls kritisch zu betrachten, denn die ZBW hat bis 2006 ein herausgeber:innenbasiertes Peer Review praktiziert und erst später das bekannte (double) blind Peer-Review umgesetzt.¹² Im Gegensatz zum Editorial-Review soll das Peer-Review-Verfahren eine Einschätzung von wissenschaftlichen Studien ermöglichen, die höheren Qualitätsstandards genügt. Der Aufstieg des Peer-Review ist sicherlich kritisch zu diskutieren, doch gemeinhin wird die qualitätssichernde Funktion anerkannt.¹³

Das Peer-Review – vorzugsweise blind – gilt heute als sicherer Qualitätsstandard des wissenschaftlichen Publizierens, was sich auch in den Kriterien der verschiedenen Promotions- und Habilitationsordnungen zeigt, soweit sie auf kumulativ angelegte Verfahren gerichtet sind. Wenngleich es heute schwer vorstellbar ist, ist es aufgrund der historischen Erfahrung nicht auszuschließen, dass sich dieser Standard ändern könnte.¹⁴ Die Wissenschaftsentwicklung ist nicht notwendigerweise eine Fortschrittsgeschichte. Die Veränderungen können nicht zwingend unter die Kategorien „besser“ oder „schlechter“ gefasst werden. Was für eine Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit akzeptabel erschien, muss nicht zwangsläufig besser oder schlechter sein als die Vorstellungen der heutigen Zeit oder für die Zukunft. Wenn Zabeck also schreibt, dass die ZBW 1992 die einzige Fachzeitschrift der BWP mit wissenschaftlichen Standards gewesen sei, dann offenbart dies neben seinem eingeschränkten Verständnis von Wissenschaft auch seine Zeitgebundenheit.

Man darf methodologische Diskurse, bei aller Fruchtbarkeit, nicht fetischisieren. In der Nachbetrachtung werden diese Diskurse oft zu emotionalen Kampfarenen hochstilisiert, die eine schicksalhafte Bedeutung für all diejenigen offenbaren, die von den Inhalten dieser Diskurse betroffen sind. So wird eine Situation konstruiert, in der sich angeblich alle entscheiden müssten, auf wessen Seite man steht. Der Beitrag von Detlef Sembill im Kontext des Modellversuchsforschungsstreits ist ein gutes Beispiel dafür. Denn Sembill schreibt, dass er „keinerlei Ambitionen verspüre, [sich, C. P.] von der nachwachsenden Forschergeneration vorwerfen zu lassen, [...] tatenlos zugesehen zu haben“, womit er sich auf einen angeblichen qualitativen Verfall der Berufsbildungsforschung bezieht.¹⁵

Auch Zabeck neigt zu dieser Argumentationsform, wie an seiner Darstellung des Positivismusstreits zu erkennen ist. In seiner Krisenerzählung dient dieser Diskurs als Vorbild für die eigene Konstruktion einer schicksalhaften erziehungswissenschaftlichen

11 Als Beispiele können dienen: Zeitschrift für Pädagogik und Journal of Vocational Education and Training.

12 Söll et al. 2014, S. 525.

13 Hirschi 2018, S. 317; Biagioli 2002.

14 Das Peer-Review System wird auch innerhalb der Wissenschaft stark kritisiert, Hirschi 2018, S. 295–328. Auch die Gefahren von gekaufter Wissenschaft bzw. Forschung ist nicht zu verachten. So können Firmen oder andere Lobbyverbände Studien in Auftrag geben, die dann in anerkannten wissenschaftlichen Fachzeitschriften veröffentlicht werden, vgl. Kreiß 2020, 2015.

15 Sembill 2007, S. 85.

Debatte. Doch diese tiefen Gräben, die Zabeck mit dem Positivismusstreit verbindet, waren bei näherer Betrachtung gar nicht so tief. In vielen Fragen waren sich die Akteure einig und nur in Detailfragen, die dann ausführlich diskutiert wurden, zeigte sich Uneinigkeit.

So erscheinen diese Diskurse weitaus weniger spektakulär, als sie häufig dargestellt werden. Die angebliche Unvereinbarkeit, die zwischen wissenschaftlichen Schulen bestehen würde, wird so auch weniger problematisch. Der Marxist Georg Lukács hat z. B. den Begriff „Verdinglichung“ nicht nur in Anlehnung an Marx bzw. innerhalb des Marxismus entwickelt, sondern durchaus Anknüpfungspunkte an den bürgerlichen Max Weber gesehen und diese integriert.¹⁶ Dies zeigt, dass auch sich scheinbar polare wissenschaftliche Positionen ergänzen können.

Doch Zabeck, aber auch andere Autor:innen, die sich an methodologischen Diskursen beteiligen und dabei oft auf die Binnen- und Außenlegitimität zurückgreifen,¹⁷ neigen zur Verwendung von extremen Positionen oder Formulierungen. Das Problem, das mit dieser Sieg-oder-Untergang-Mentalität verbunden ist, bezieht sich nicht nur auf den dahinter liegenden Machtanspruch, sondern auch auf einen unscharfen Disziplinbegriff. Die Frage, die man Zabeck und allen am Diskurs beteiligten Personen stellen muss, ist: Wer oder was ist die BWP? Welche BWP soll angeblich untergehen, wenn sie nicht dies und jenes zu machen gedenkt?

Es hat sich auch gezeigt, dass Zabeck einerseits die Fachzeitschriften als Ort des Austausches sieht, andererseits aber auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE sowie die Vereinigung der Universitätsprofessoren.¹⁸ Gegen Fachzeitschriften als Ort der Kommunikation ist natürlich nichts einzuwenden. Aber die Sektion oder gar den geschlossenen Kreis der Vereinigung in den Stand eines Entscheidungsgremiums über wissenschaftliche Standards zu versetzen, ist problematisch, denn die Sektionen der DGfE sind nicht identisch mit der Erziehungswissenschaft, auch wenn sie einen maßgeblichen Einfluss auf die wissenschaftliche Praxis haben.

Die Erkenntnisse, die in Auseinandersetzung mit Zabecks Paradigmenpluralismus produziert wurden, lassen nun auch die in der Einleitung zitierten Forderungen der ZBW-Herausgeber:innen kritikwürdig erscheinen. Sie schreiben dort, dass „Vielfalt [...] nicht zu einer Beliebigkeit (des methodologischen und methodischen Zugangs) führen“ dürfe.¹⁹ Diese Angst vor Vielfalt, verstanden als Beliebigkeit, hat sich auch bei Zabeck gezeigt, weshalb er mit dem berufspädagogischen Prinzip, in enger Verbindung mit einer Vorstellung von Binnenlegitimität, der BWP eine feste Struktur geben wollte. Es hat sich dabei aber auch gezeigt, dass dieses berufspädagogische Prinzip stark an Zabecks eigener wissenschaftstheoretischer Position orientiert ist, was die eigene Position zum Schiedsrichter im methodologischen Diskurs macht.

Aus dem Editorial der ZBW wird außerdem deutlich, dass hier gegen ein „anything goes“ Position bezogen wird. Allerdings ist es ein „anything goes“, das, wie gezeigt, von Zabeck und auch anderen Autor:innen der BWP für destruktiv und schädlich gehalten

16 Heinemann 2011, S. 113.

17 Siehe die Abschnitte 5.3 und 5.4.

18 Vgl. Sommer 1980.

19 Abele et al. 2024, S. 4.

wird. Dass dies aber nicht zutrifft, wurde im Kapitel zum Pluralismusbegriff gezeigt. Der Paradigmenpluralismus, aber auch jede daran anknüpfende Position methodologischer Ordnungsschaffung, wie sie hier von den ZBW-Herausgeber:innen propagiert wird, muss gegen einen Pluralismusbegriff Stellung beziehen, der die Kontingenz der Realität berücksichtigt, insbesondere wenn dadurch die eigenen Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit an Einfluss verlieren könnten.

Die Auseinandersetzung mit dem Paradigmenpluralismus zeigt, dass am „anything goes“ im Sinne von Paul Feyerabend festzuhalten ist, da nicht nur davon auszugehen ist, dass so die Realität am besten beschrieben werden kann, sondern auch, weil nur so eine Toleranz und Offenheit gegenüber vielfältigen Positionen sichergestellt werden kann. Die Annahme, dass damit keine Standards und Regeln mehr gelten würden, ist durch ein Plädoyer für „anything goes“ nicht gesagt.²⁰ Banalitäten, wie die Verpflichtung, keine Datenfälschung zu betreiben, gelten weiterhin. Das, was damit gefordert wird, ist vielmehr, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu fördern, und dies gelingt nur, wenn eine heterogene Vielzahl an ihr partizipieren (dürfen) – und dies schließt neben marxistischen Ansätzen auch die Erziehungspraxis mit ein.

Dies bedeutet nicht, dass methodologische Diskurse dadurch sinnlos sind; das Gegenteil ist der Fall. Zabecks diskursanregendes Anliegen, das er mit dem Paradigmenpluralismus verfolgt hat, würde auch beibehalten werden, wenn man sich von den unnötig dramatisierenden Aspekten (z. B. die Binnen- und Außenlegitimität) und ideologischen Elementen (z. B. das berufspädagogische Prinzip) löst. Peter Zima hat mit seiner Dialogischen Theorie hierzu einen Vorschlag gemacht.

„Wie können Theoretiker und Theoretikergruppen in einer kulturell und sprachlich heterogenen Welt miteinander reden?“²¹ Die Frage stellt sich Zima und spricht damit das Grundproblem an, welches sich auch Zabeck ausgesetzt sah. Während Zabeck allerdings vor dem Hintergrund einer selbst wahrgenommenen Hegemoniekrise ein Konzept dargestellt hat, dessen Schwächen ausführlich diskutiert wurden, schlägt Zima eine andere, deutlich konstruktivere Variante vor.

Seine Antwort auf die aufgeworfene Frage lautet: „Indem sie ihre theoretischen und ideologischen Diskurse in deren Wechselbeziehung reflektieren und auf die sozio-linguistische Situation beziehen“; dies sei „ein Vorschlag zu semiotischer Reflexion, Rekonstruktion und Kritik“.²² Zima möchte „das *beziehungslose Nebeneinander* von Diskursen in ein *dialogisches Miteinander* verwandeln“.²³ Indem Zima nicht mehr, wie Zabeck und andere Autor:innen der BWP, von Kuhns Paradigmenbegriff ausgeht, mit dem Inkommensurabilität und gegenseitige Unverständlichkeit verbunden werden,²⁴ sondern von Soziolekten spricht, die von Wissenschaftler:innen prinzipiell gelernt werden können,

20 Siehe Kapitel 7.

21 Zima 2017, S. 279.

22 Zima 2017, S. 279.

23 Zima 2017, S. 286, Hervorhebung im Original.

24 Siehe Kapitel 6. Als Beispiel hierfür siehe Klaus Beck, der davon spricht, dass unterschiedliche Paradigmen miteinander unvereinbar seien und daher auch kein sinnvoller Dialog möglich sei, vgl. Beck 1982, 2019.

kann Zima „konkrete Vorschläge zur Verbesserung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses“ machen.²⁵

Die Dialogische Theorie möchte Sozialwissenschaftler:innen dazu ermutigen, „sich von den Soziolekten [...] zu emanzipieren und aus wissenschaftlicher Neugier in der Fremde nach neuen Anregungen [...] suchen“.²⁶ Auch wenn Zima offen zugibt, dass es sich hierbei um eine Idealvorstellung handelt, die aufgrund der sozialwissenschaftlichen Eigenheiten nie komplett Realität werden könne, bleibt die Dialogische Theorie ein Plädoyer für Verständigungsbereitschaft. Es solle in ihrem Sinne nicht darum gehen, die eigene Theorie gegen alles zu verteidigen, sondern mit den schärfsten Kritiker:innen die eigenen theoretischen Präferenzen neu zu lesen, um so Schwächen aufzudecken, die andernfalls aufgrund ideologischer Verblendung verdeckt blieben.

9.3 Grenzen, Kritik und Selbstkritik

Die Darstellung von Grenzen und Mängeln in wissenschaftlichen Studien ist von großer Bedeutung, da sie Transparenz und Glaubwürdigkeit der Forschung fördert. Indem Wissenschaftler:innen offen auf methodische Schwächen oder Unsicherheiten hinweisen, wird eine fundierte Einschätzung der Aussagekraft der Ergebnisse ermöglicht. Zudem erleichtert die klare Kommunikation von Einschränkungen die Replikation und Weiterentwicklung der Forschung, da zukünftige Studien auf den identifizierten Schwächen aufbauen und alternative Ansätze ausprobieren können. Gleichzeitig schafft die Reflexion der eigenen Grenzen Raum für konstruktive Kritik durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, was den Diskurs und das kumulative Wachstum des Wissens vorantreibt. So trägt die ehrliche Auseinandersetzung mit den Grenzen der Forschung wesentlich zur Qualität und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Arbeit bei.

Zabeck begann lange vor der eigentlichen Veröffentlichung des Paradigmenpluralismus, sich mit wissenschaftstheoretischen Fragen bezogen auf die BWP bzw. der Erziehungswissenschaft zu beschäftigen. Auch wenn versucht wurde, die Entstehungsbedingungen so gut es geht zu rekonstruieren, konnte wohl nie ganz die selektive Dramatik verstanden werden, die in Zabecks Paradigmenpluralismus liegt. Das hängt wohl damit zusammen, dass aus heutiger Perspektive die BWP, aber auch die anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ganz selbstverständlich Teil der Universität und damit der Wissenschaftsgemeinschaft sind. Als Zabeck 1992 seine Aufsatzsammlung veröffentlichte, schrieb er im Vorwort, dass es ein Anliegen dieser Edition sei, den schwierigen Normalisierungs- und Institutionalisierungsprozess der BWP als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin den jüngeren Generationen verständlich zu machen.²⁷ Der Paradigmenpluralismus (der auch in dieser Edition erneut abgedruckt wurde) spielte in diesem Prozess in Zabecks Wahrnehmung eine wichtige Rolle. Dieser Aspekt könnte zu wenig berücksichtigt worden sein, womit gesagt werden soll, dass vielleicht zu stark auf

25 Zima 2017, S. 287.

26 Zima 2017, S. 287.

27 Zabeck 1992b, S. I–II.

die verdeckten Motive fokussiert wurde und die von Zabeck transparent gemachten Motive unberücksichtigt geblieben sind.

In Kapitel 2 wurde über die Ziele einer Interpretation geschrieben und festgehalten, dass die Interpretation notwendigerweise immer selber historisch ist. Wenn hier gesagt wird, dass die Dramatik der Situation nie ganz nachvollzogen werden konnte, dann ist hierauf verwiesen. Denn die Rekonstruktion wäre vermutlich zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen, wenn sie unmittelbar nach der Publikation des Paradigmenpluralismus durchgeführt worden wäre. Die hier gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich auf die Situation der Gegenwart.

Man muss Zabeck wohl zugutehalten, dass er bei aller zur Schau gestellten Rationalität leidenschaftlich für eine Verbesserung der Lage seiner Disziplin gekämpft hat. Die Schriften, die er dazu verfasst hat, legen darüber Zeugnis ab. Man darf aber trotz aller Bewunderung über dieses Engagement die Kritik nicht vergessen. So ist Zabeck selbst auch nur ein Kind seiner Zeit und – auch wenn er das wohl vehement ablehnen würde – einer bestimmten Ideologie verbunden, die auch seine wissenschafts- und berufsbildungstheoretischen Publikationen durchzieht.

In vielen Teilen konnten nur Ansätze einer Kritik an Zabecks Paradigmenpluralismus deutlich gemacht werden. Besonders deutlich wird dies wohl im Kapitel zum Pluralismusbegriff. Vielfalt als (vermeintliches) Problem hat die Wissenschaft immer schon begleitet und wird sie weiterhin begleiten. Die Studie ist bei dieser Auseinandersetzung auf die Gegenstandsbereiche beschränkt, die von Zabeck vorgegeben sind: Politikwissenschaft und Wissenschaftspolitik. Das Pluralismusproblem ist aber wohl zuvorderst ein Problem der Philosophie. Es könnte sich lohnen, diesen Teil nochmal von einer dezidiert philosophischen Perspektive weiterzudiskutieren.

Vielleicht darf man Zabecks kritische Äußerungen, die er im Kontext der Auseinandersetzung mit der Emanzipatorischen Pädagogik, aber auch mit der Modellversuchsforschung getroffen hat, nicht überbewerten, auch wenn sie im Ton sehr scharf gehalten sind. In der Korrespondenz zwischen Blankertz und Zabeck konnten Aussagen Zabecks gefunden werden, in denen er betont, wie sehr er den „respektlosen“ und scharf geführten wissenschaftlichen Austausch von Argumenten schätze. Sollte sich also herausstellen, dass viele der in dieser Studie angeführten Aussagen nicht wörtlich zu nehmen sind bzw. einer bestimmten Eigenart Zabecks (z. B. einen Hang zur Ironie) zugeschrieben werden können, müsste man die These vom Paradigmenpluralismus als Selektionsinstrument ein Stück weit neu diskutieren.

In diesem Zusammenhang muss auch noch einmal auf die Rolle von Zeitzeugen eingegangen werden. In Kapitel 1 wurde gesagt, dass Zeitzeugen als Quellen für diese Studie nicht unmittelbar hilfreich sind, da sie sich nur auf ihre eigene Erinnerung stützen könnten. Diese Argumentation beruht darauf, dass die Befragung von Zeitzeugen nur dann informativ ist, wenn die Frage darauf zielt, wie die Disziplin den Paradigmenpluralismus wahrnimmt. Doch vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse erscheinen Zeitzeugen als Quelle wohl in einem anderen Licht. Wenn die Interpretation mit denjenigen diskutiert worden wäre, die für oder mit Zabeck gearbeitet haben, vor allem auch mit denjenigen, die sich mit ihm gestritten haben, dabei aber dennoch ein respektvolles Bild von ihm zeichnen, dann wären die Erkenntnisse aus dieser Studie zwar nicht unbedingt belastbarer, sie würden aber ein umfassenderes Bild von Zabeck wiedergeben.

Auch aus diesen Gründen können, abgesehen von der Erkenntnis, dass die Binnen- und Außenlegitimität als Teil des Paradigmenpluralismus von der BWP internalisiert wurde und damit hauptsächlich die methodologischen Diskurse geführt werden, keine weiteren Auskünfte über die Wirkung des Paradigmenpluralismus in der BWP gegeben werden.

Ein weiterer Kritikpunkt dürfte sein, dass die Interpretation denjenigen widerspricht, die nach der hier dargelegten Lesart des Paradigmenpluralismus ausgeschlossen werden sollen, aber dennoch positiv über diesen oder die Person Zabeck sprechen. Wolfgang Lempert ist hierfür ein gutes Beispiel. Er wurde, wie gezeigt, von Zabeck teilweise heftig kritisiert und als Neomarxist bezeichnet. Trotzdem schrieb Lempert viele Jahre später, dass er zu Zabeck auch durch dessen Paradigmenpluralismus ein eher komplementäres Verhältnis entwickelt habe; in Teilen sogar ein kooperatives.²⁸ Auch Herwig Blankertz zeigte sich trotz der gegensätzlichen Grundüberzeugungen kollegial respektvoll gegenüber Zabeck.

An diesen Einzelfällen erkennt man gut die Grenzen, an die wissenschaftliche Forschung, die notwendigerweise immer von der Realität abstrahieren muss, stoßen kann. Nun sind aber solche Äußerungen wie die von Lempert keine Falsifikation der hier diskutierten These, d. h. Falsifikation im Sinne des Kritischen Rationalismus. In dieser Analogie wäre die These von der Art „Alle Schwäne sind schwarz“, und Lempert wäre der weiße Schwan. Man muss bei aller Abstraktion bedenken, dass auch in den Wissenschaften Menschen kommunizieren, die Sympathie und Abneigung gegenüber ihren Gesprächspartner:innen empfinden können.

Der Paradigmenpluralismus bleibt in seiner Anlage und seiner Grundintention bei Zabeck ein Selektionsinstrument. Davon muss man aber die direkte, persönliche Kommunikation trennen, die zwischen Zabeck und seinen Kolleg:innen stattgefunden hat. In diesen Kommunikationsvorgängen spielen ganz andere Faktoren eine Rolle, die durch einen geschriebenen Text nicht transportiert werden können, etwa Mimik, Gestik, Körperhaltung und Tonfall. Hinzukommt, dass Menschen und damit auch Wissenschaftler:innen sich weiterentwickeln können. So hat etwa Wolfgang Lempert sich über dreißig Jahre nach der Hochphase der Bildungsreform euphorie deutlich zurückhaltender gezeigt über die Prämissen und Ziele, die dahinter lagen.²⁹

9.4 Ausblick

Mit diesem letzten Kritikpunkt ist bereits der Ausblick angesprochen. Nachdem eine hermeneutisch-historische Rekonstruktion des Paradigmenpluralismus durchgeführt worden ist, die sich im Wesentlichen auf Literatur, ergänzt durch Korrespondenzen und andere schriftlich überlieferte Quellen, gestützt hat, müssten weitere Forschungen vor allem die wissenschaftssoziologische Perspektive einnehmen. In diesen Studien könnte die Rezipientenseite ernster genommen werden, als dies hier der Fall ist und u. a. die Frage stellen, warum sich auch diejenigen auf den Paradigmenpluralismus berufen

28 Siehe hierzu Abschnitt 1.2.

29 Vgl. Lempert 2004.

haben, die eigentlich durch ihn ausgeschlossen oder auch nur eingegrenzt werden sollen.

Die Ergebnisse dieser Studie, insbesondere aus Kapitel 2 und 3, mit denen Zabecks Position im bildungspolitischen Diskurs der 1970er Jahre umrissen wurde, deuten eine Leerstelle in der Historischen Berufsbildungsforschung an. Abgesehen von ideengeschichtlich motivierten Vergleichen, die die Berufsbildungstheorie von Zabeck mit derjenigen von Blankertz in Beziehung setzen,³⁰ scheint es bislang keine Studien zu geben, die eine sozialgeschichtliche Aufarbeitung des Berufsbildungsreformdiskurses als Erkenntnisziel formulieren. Eine Beschäftigung mit diesem Gegenstand ist aber aus mehreren Gründen lohnenswert. Zum einen dürfte durch diese Studie klar geworden sein, wie verflochten die politische und wissenschaftliche Gemengelage dieser Zeit war. Diese auszudifferenzieren, die ideologischen Positionen und Interessen der verschiedenen Akteure zu rekonstruieren, wäre ein anschlussfähiges Projekt.

Zum anderen dürfte klar geworden sein, in welcher gesellschaftspolitischen Tradition Zabecks Berufsbildungstheorie steht. Die unter dem Imperativ der Funktionalität stehende Berufsbildung, vor allem im Dualen System, ist auch heute noch ein maßgebliches Mittel, um die Funktionen der Berufsbildung in Deutschland zu verstehen. Diesen Imperativ noch einmal in viel stärkeren Rahmen in die 1970er Jahre und den Reformdiskurs einzubetten, um die tatsächlichen Wirkungen und Einflüsse zu untersuchen, erscheint auch für das Selbstverständnis der BWP erkenntnisreich.

Auch mit Blick auf die Disziplinentwicklung gibt es Forschungsbedarf. Thomas Kuhn führt in seinen Analysen an verschiedenen Stellen immer wieder die Bedeutung von Lehrbüchern an, aus denen man paradigmatische Zustände einer Disziplin ablesen könne. Weitere Studien könnten hier ansetzen, wenn es um den Zustand der BWP bzw. der Erziehungswissenschaft geht. Denn hieraus könnte man wohl am ehesten erfahren, ob es eine Krise der Erziehungswissenschaft gab bzw. wie einheitlich oder verschiedenartig sie war und ist. Bisherige Studien zur Lehrbuchanalyse vermögen wohl hier noch kein Urteil zu fällen. Ihr Erkenntnisinteresse liegt bislang vornehmlich in der quantifizierenden Erfassung von Lehrbüchern der BWP.³¹

30 Vgl. Kutscha 2020b; Ketschau 2023.

31 Vgl. Steib und Jahn 2020.

Quellenverzeichnis

Texte von Jürgen Zabeck

- Schlauffke, Winfried; Zabeck, Jürgen (Hg.) (1975): Berufsbildungsreform. Illusion und Wirklichkeit. Köln.
- Zabeck, Jürgen (1961): Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 57 (12), S. 901–916.
- Zabeck, Jürgen (1962): Lebensbild eines Pädagogen. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 58 (10), S. 763–768.
- Zabeck, Jürgen (1964): Johann Georg Büsch. Ein Beitrag zur Geschichte und zur Methodologie der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Zabeck, Jürgen (1965a): Berufsbildung und Utilitarismus. Rezension. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung (Hg.): *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965*. Heidelberg, S. 281–285.
- Zabeck, Jürgen (1965b): Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Zugleich ein Aufriß der semiotischen Struktur der Pädagogik. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 61 (11), S. 801–827.
- Zabeck, Jürgen (1966): Ansätze einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung (Hg.): *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1966*. Heidelberg, S. 207–213.
- Zabeck, Jürgen (1968a): Die didaktische Fragestellung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Didactica. Vierteljahresschrift für Studium und Weiterbildung der Lehrer aller Schulformen* 2, S. 99–112.
- Zabeck, Jürgen (1968b): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung (Hg.): *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968*. Heidelberg, S. 87–142.
- Zabeck, Jürgen (1970): Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis. In: Josef Speck und Gerhard Wehle (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München, S. 113–123.

- Zabeck, Jürgen (1972a): Berufsbildung zwischen Gesellschaftskritik und Traditionalismus. In: Richard Löwenthal, Walter Rüegg und Michael Zöller (Hg.): Schule '72. Schulkrise – Schulreform – Lehrerbildung. Köln, S. 123–138.
- Zabeck, Jürgen (1972b): Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (2), S. 81–100.
- Zabeck, Jürgen (1972c): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (8), S. 577–599.
- Zabeck, Jürgen (1972d): Über die Gefahr einer „Politisierung“ der Handelslehrerbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (5), S. 367–378.
- Zabeck, Jürgen (1973a): Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsbildung. Die Bedeutung der curricularen Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung für das Wirtschaftsgymnasium. In: *Wirtschaft und Erziehung* 25 (2), S. 31–39.
- Zabeck, Jürgen (1973b): Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie. Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 69 (8), S. 563–577.
- Zabeck, Jürgen (1974): Die kritische Phase der Berufsbildungsreform in ihrer Bedeutung für die Revision des pädagogischen Selbstverständnisses von Betrieb und Schule. In: *Wirtschaft und Erziehung* 26 (12), S. 331–341.
- Zabeck, Jürgen (1975a): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Über den Widersinn der Restauration eines Gegensatzes mit der Absicht, ihn zu überwinden. In: Heinrich Schanz (Hg.): Grundfragen der Berufsbildung. 2. Auflage. Stuttgart, S. 41–56.
- Zabeck, Jürgen (1975b): Berufsbildungsreform in der Krise. Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Winfried Schlaffke und Jürgen Zabeck (Hg.): Berufsbildungsreform. Illusion und Wirklichkeit. Köln, S. 89–161.
- Zabeck, Jürgen (1975c): Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung. Mannheim.
- Zabeck, Jürgen (1978a): Die Bestimmung der Ziele der Berufserziehung als erziehungswissenschaftliches Problem. In: Johannes Baumgardt und Helmut Heid (Hg.): Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel. Trier, S. 338–351.
- Zabeck, Jürgen (1978b): Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft. In: Willi Brand und Dörte Brinkmann (Hg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart. Festschrift für Ludwig Kiehn zum 75. Geburtstag. Hamburg, S. 291–332.
- Zabeck, Jürgen (1980a): Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Helmut Heid, Wolfgang Lempert und Jürgen Zabeck (Hg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Wiesbaden, S. 21–33.
- Zabeck, Jürgen (1980b): Die Aufgaben der berufsbildenden Schule innerhalb eines gegliederten Bildungswesens. Korreferat zu Herwig Blankertz. In: Friedhelm Beiner (Hg.): Bildungstheoretische und curriculare Probleme im Schnittpunkt der Schulformen der Sekundarstufe II. Dokumentation des Wuppertaler Mentorentages, S. 26–34.

- Zabeck, Jürgen (1980c): Wissenschaftscharakter und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Sommersemester 1980. Unveröffentlichtes, als Studienhilfe vervielfältigtes Vorlesungsskript. Universität Mannheim.
- Zabeck, Jürgen (1982): Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Heinrich Schanz (Hg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart, S. 66–97.
- Zabeck, Jürgen (1986): Ludwig Kiehn – Leben und Werk. In: Ludwig Kiehn: Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Hg. v. Jürgen Zabeck. Baltmannsweiler, S. I–XXIV.
- Zabeck, Jürgen (1991): Martin Kipp und das Gebot der intellektuellen Redlichkeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (6), S. 508–510.
- Zabeck, Jürgen (1992a): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Sonderdisziplin. In: Jürgen Zabeck: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 47–67.
- Zabeck, Jürgen (1992b): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hg. v. Jürgen Zabeck. Baltmannsweiler.
- Zabeck, Jürgen (1992c): Die wissenschaftstheoretische Situation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Bilanz zu Beginn der 90er Jahre. In: Jürgen Zabeck: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 1–8.
- Zabeck, Jürgen (1992d): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung zur Krise der Erziehungswissenschaft. In: Jürgen Zabeck: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 101–126.
- Zabeck, Jürgen (1998): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim, S. 171–186.
- Zabeck, Jürgen (2001): Zum Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte. In: Karl Neumann und Reinhard Uhle (Hg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim, S. 39–54.
- Zabeck, Jürgen (2009): Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Ingrid Lisop und Anne Schlüter (Hg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, S. 121–148.
- Zabeck, Jürgen (2010a): Die Institutionalisierung der Berufserziehung als Gegenstand kritischer Geschichtsschreibung. In: Eveline Wuttke und Klaus Beck (Hg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen, Farmington Hills, S. 201–224.
- Zabeck, Jürgen (2010b): Rezension zu Hanns-Peter Bruchhäuser. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (3), S. 464–468.
- Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. 2. Auflage. Paderborn.

Archivalien

Korrespondenz Herwig Blankertz/Jürgen Zabeck

Diese Korrespondenz ist im Universitätsarchiv Münster enthalten.

Blankertz an Zabeck, 16.03.1965: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 20.11.1965: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 24.11.1965: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 27.04.1967: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 31.10.1967: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 30.11.1967: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 21.12.1967: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 14.01.1968: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 19.02.1968: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 11.03.1968: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 02.07.1968: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 03.12.1969: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 13.01.1970: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Blankertz an Zabeck, 11.01.1971: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 01.02.1971: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 21.11.1972: UA MS, Bestand 276, Nummer 52
Zabeck an Blankertz, 24.07.1981: UA MS, Bestand 276, Nummer 52

Korrespondenz Thomas Nipperdey/Jürgen Zabeck

Zum Zeitpunkt der Recherche befand sich der Nachlass von Thomas Nipperdey noch im Privatbesitz von Vigdis Nipperdey. Eine Übergabe an das Bundesarchiv ist geplant, zum Zeitpunkt der Publikation dieser Studie aber noch nicht erfolgt.

Nipperdey an Zabeck, 12.02.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking
Nipperdey an Zabeck, 21.02.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking
Zabeck an Nipperdey, 22.02.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking
Nipperdey an Zabeck, 19.04.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking
Zabeck an Nipperdey, 24.04.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking
Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973: Nachlass Thomas Nipperdey, Privatbesitz Vigdis Nipperdey, Icking

NofU und BFW

Die Unterlagen zu NofU und BFW werden im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin verwahrt.

Kafka-Seminar. Bericht eines US-Amerikaners: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, APO-Archiv. NofU-Veröffentlichungen: Universität unter Hammer und Sichel, FU unter dem Universitätsgesetz, ADS, Die Notgemeinschaft empfiehlt zur Lektüre. 1970–1976, 882.

Zeitungsanzeige NofU an Eltern: Freie Universität Berlin: Universitätsarchiv, APO-Archiv. NofU-Veröffentlichungen: Universität unter Hammer und Sichel, FU unter dem Universitätsgesetz, ADS, Die Notgemeinschaft empfiehlt zur Lektüre. 1970–1976, 882.

NofU über Lehrerbildungsreform: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, APO-Archiv. NofU-Veröffentlichungen: Universität unter Hammer und Sichel, FU unter dem Universitätsgesetz, ADS, Die Notgemeinschaft empfiehlt zur Lektüre. 1970–1976, 882.

Colloquium – Eine deutsche Studentenzeitschrift, Jg. 1970, H. 12: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, Coll/1970-12.

Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, APO-Archiv. NofU-Veröffentlichungen: Universität unter Hammer und Sichel, FU unter dem Universitätsgesetz, ADS, Die Notgemeinschaft empfiehlt zur Lektüre. 1970–1976, 882.

Ludwig Kiehn und Max Zabeck

Die Mitgliederkarteien der NS-Organisationen werden im Bundesarchiv verwahrt.

NSDAP Mitgliederkartei Kiehn: BArch_R 9361-IX_KARTEI/20020801

NSLB Mitgliederkartei Kiehn: BArch_(Slg. BDC)_NSLB

NSDAP Mitgliederkartei Zabeck: BArch_R 9361-IX_KARTEI/49960386

NSLB Mitgliederkartei Zabeck: BArch_(Slg. BDC)_NSLB

Korrespondenz Ludwig Kiehn/Jürgen Zabeck

Der Nachlass Kiehns wird in der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg aufbewahrt. Zum Zeitpunkt der Recherche war der Nachlass noch nicht erschlossen, d. h. er war noch nicht geordnet und katalogisiert. Zum Zeitpunkt der Publikation dieser Studie hat sich hieran nichts verändert.

Zabeck an Kiehn, 01.10.1967: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 19.04.1970: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 06.10.1971: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 01.10.1970: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 30.09.1972: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 01.10.1973: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 09.06.1978: SUBHH NLK, Kasten 22

Zabeck an Kiehn, 18.08.1978: SUBHH NLK, Kasten 22

Verschiedenes

Stellungnahme Zabeck an Gaugler, 01.09.1975: Universitätsarchiv Mannheim, UA MA, 24 Nr. 116

Korrespondenz Fritz Sack/Rainer Lepsius: Universitätsarchiv Heidelberg, UAH, Rep 197/200

Unveröffentlichte Quellen und Korrespondenzen

E-Mail Korrespondenz mit Willi Brand zur Entstehung der Festschrift für Ludwig Kiehn im Juli 2023.

E-Mail Korrespondenz mit Rainer Schneider zur Entstehung der Aufsatzsammlung von Zabeck (1992) im Juli 2023.

E-Mail Korrespondenz mit Oliver Lepsius zum Nachlass Rainer Lepsius im September 2023.

E-Mail Korrespondenz mit Nikolai Wehrs zum BFW im Mai und Juni 2023.

Weber, Susanne (2013): Basiscurriculum für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unveröffentlichte Präsentation

Literatur

Abbott, Andrew (2001): *Chaos of disciplines*. Chicago, London.

Abele, Stephan; Ertl, Hubert; Seifried, Jürgen; Ostendorf, Annette; Weyland, Ulrike; Ziegler, Birgit (2024): Mal wieder in eigener Sache – Was tut sich bei der ZBW? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 120 (1), S. 3–8.

Acham, Karl (1979): Historizität und Generalisierung. Zur Rolle des Historischen in den theoretischen Sozialwissenschaften. In: Jürgen Kocka und Thomas Nipperdey (Hg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. München, S. 153–220.

Acham, Karl (1983): *Philosophie der Sozialwissenschaften*. Freiburg, München.

Achtenhagen, Frank (1984): *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*. Opladen.

Achtenhagen, Frank; Beck, Klaus (2024): Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Ulrike Weyland (Hg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Leverkusen, S. 23–43. <https://doi.org/10.25656/01:31449>.

ad personam (1972). In: *betrifft.erziehung* 5 (11), S. 80.

Adorno, Theodor W. (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Heinz Maus und Friedrich Fürstenberg (Hg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. 2. Auflage. Neuwied, Berlin, S. 125–144.

- Adorno, Theodor W. (1974): Parataxis. Zur späten Lyrik Hölderlins. In: Theodor W. Adorno: Noten zur Literatur. Frankfurt am Main, S. 447–491.
- Albrecht, Günter; Daheim, Hansjürgen; Sack, Fritz (Hg.) (1973): Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag. Opladen.
- Alisch, Lutz-Michael (1995): Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge praktische Wissenschaft. Berlin.
- Althaus, Andrea; Apel, Linde (2023): Oral History. Publikationsserver des Leibniz-Zentrums für Zeithistorische Forschung Potsdam e.V. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2478>.
- An die Macht (1971). In: *Der Spiegel*, 28.11.1971 (49). Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/an-die-macht-a-6d52952e-0002-0001-0000-000044914430?context=issue>, zuletzt geprüft am 20.03.2025.
- Angehrn, Emil (2021): Hermeneutik und Kritik. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? 6. Auflage. Frankfurt am Main, S. 319–338.
- Angster, Julia (2012): Die Bundesrepublik Deutschland 1963–1982. Darmstadt.
- Anton, Herbert (2007): Interpretation. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. I-K. Basel: Schwabe Verlag, S. 514–517.
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp; Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto.
- Astleitner, Hermann (2011): Theorieentwicklung für SozialwissenschaftlerInnen. Wien.
- Bank, Volker (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: *bwp@* (16). Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Barthes, Roland (1988a): Das semiologische Abenteuer. In: Roland Barthes: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt am Main, S. 7–14.
- Barthes, Roland (1988b): Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: Roland Barthes: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt am Main, S. 102–143.
- Bauer, Walter (1988): Griechisch-Deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur. 6., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York.
- Baumert, Jürgen; Roeder, Peter Martin (1989): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Bauß, Gerhard (1977): Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin. Handbuch. Köln.
- Bavaj, Riccardo (2007): „68er“ versus „45er“. Anmerkungen zu einer „Generationsrevolte“. In: Heike Hartung, Dorothea Reinmuth, Christiane Streubel und Angelika Uhlmann (Hg.): Graue Theorie. Die Kategorien Alter und Geschlecht in der Forschung. Köln, S. 53–76.
- Bayertz, Kurt (1981): Wissenschaftstheorie und Paradigmbegriff. Stuttgart.
- Bayreuther, Rainer (2009): Das platonistische Paradigma. Untersuchungen zur Rationalität der Musik vom 12. bis zum 16. Jahrhundert. Freiburg.
- Beaney, Michael (2017): Analytic Philosophy. A very short introduction. Oxford.

- Beck, Klaus (1982): Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1), S. 139–154. <https://doi.org/10.25656/01:14191>.
- Beck, Klaus (1990): Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 18, S. 10–15.
- Beck, Klaus (2003): Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99 (2), S. 232–250.
- Beck, Klaus (2006): Theorieansätze. In: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 577–585.
- Beck, Klaus (2010): Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 373–378.
- Beck, Klaus (2019): Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch -ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. In: *bwp@* (35), S. 1–15. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwp_at35.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Beck, Klaus (2020): Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? In: Karin Heinrichs, Kristina Kögler und Siegfried. Christin (Hg.): *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, S. 1–17. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/beck_profil6.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Beck, Klaus (2021): Auf der Suche nach einem Fortschrittskriterium für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Klaus Beck und Fritz Oser (Hg.): *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung*. Festschrift für Susanne Weber. Bielefeld, S. 279–296.
- Beck, Klaus; Deißinger, Thomas (2011): Jürgen Zabeck zum 80. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107 (4), S. 605–608.
- Beck, Klaus; Deißinger, Thomas; Müller, Wolfgang (2014): Zum Tode von Jürgen Zabeck – ein Nachruf. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110 (3), S. 435–437.
- Beck, Klaus; Müller, Wolfgang (1991): Lebensgeschichte und Wissenschaftsbiographie – Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis im berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigmenkonflikt. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (6), S. 446–460.
- Beck, Klaus; Seifried, Jürgen (Hg.) (2023a): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs*. Bielefeld. <https://doi.org/10.25656/01:28750>.
- Beck, Klaus; Seifried, Jürgen (2023b): Prolog. Exemplarische Annäherungen an eine diskursive disziplinäre Nabelschau. In: Klaus Beck und Jürgen Seifried (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs*. Bielefeld, S. 13–19. <https://doi.org/10.25656/01:28750>.

- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm; Butterhof, Hans-Wolf; Hentig, Hartmut von; Kemper, Herwart (Hg.) (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München.
- Bernhard, Armin; Eierdanz, Jürgen (Hg.) (1991): Der Bund Entschiedener Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik. Frankfurt am Main.
- Bernhard, Henry (2020): Geschichte ohne Zeitzeugen. Neue Wege der Erinnerungskultur. Deutschlandfunk. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/geschichte-ohne-zeitzeugen-neue-wege-der-erinnerungskultur-100.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Bertram, Georg W. (2024): Die Freiheit des Verstehens. Eine hermeneutisch-kritische Theorie. Berlin.
- Biagioli, Mario (2002): From Book Censorship to Academic Peer Review. In: *Journal for the Study of Media & Composite Cultures* 12 (1), S. 11–45. <https://doi.org/10.1080/1045722022000003435>.
- Bird, Alexander (2018): Thomas Kuhn. Online verfügbar unter <https://plato.stanford.edu/entries/thomas-kuhn/#KuhnSociScie>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Blankertz, Herwig (1961a): Erich Weniger gestorben. In: *Hamburger Lehrerzeitung* 14 (14), S. 401–402.
- Blankertz, Herwig (1961b): Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 57 (11), S. 819–822.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.
- Blankertz, Herwig (1971): Theorien und Modelle der Didaktik. 5. Auflage. München.
- Blankertz, Herwig (1972): Bildung und Beruf. In: *Aufgabe Zukunft: Qualität des Lebens. Beiträge zur vierten internationalen Arbeitstagung der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von Günter Friedrichs. Oberhausen, 11. bis 14. April 1972. Frankfurt am Main, S. 33–59.*
- Blankertz, Herwig (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Klaus Schaller (Hg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum, S. 28–45.
- Blankertz, Herwig (1980): Die Sekundarstufe II – Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Friedhelm Beiner (Hg.): *Bildungstheoretische und curriculare Probleme im Schnittpunkt der Schulformen der Sekundarstufe II. Dokumentation des Wuppertaler Mentorentages*, S. 1–25.
- Blankertz, Herwig (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität. Otto Friedrich Bollnow zum 80. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1), S. 1–9. <https://doi.org/10.25656/01:14247>.
- Blankertz, Herwig (2024): Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule. Eine Vorlesung zur Genese des Berufsschulwesens. Hg. v. Christoph Porcher. Leverkusen. <https://doi.org/10.25656/01:31448>.
- Blankertz, Herwig; Gruschka, Andreas (1975): Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (5), S. 677–686.
- Bloch, Ernst (1962): Erbschaft dieser Zeit. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main.

- Bocheński, Joseph Maria (1959): Die zeitgenössischen Denkmethoden. München.
- Bollnow, Otto Friedrich (1976): Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 30 (2), S. 167–189.
- Brentano, Margherita von (1971): Wissenschaftspluralismus. Zur Funktion, Genese und Kritik eines Kampfbegriffs. In: *Das Argument* 13 (6/7).
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim.
- Brezinka, Wolfgang (1972): Die Pädagogik der neuen Linken. Analyse und Kritik. Stuttgart.
- Brinkmann, Dörte (1976): Das Theorie-Praxis-Problem bei Marx und Habermas. Hamburg.
- Brinkmann, Gerhard (1997): Analytische Wissenschaftstheorie. Einführung sowie Anwendung auf einige Stücke der Volkswirtschaftslehre. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München.
- Broszat, Martin; Frei, Norbert (Hg.) (2007): Das Dritte Reich im Überblick. Chronik, Ereignisse, Zusammenhänge. München.
- Bruchhäuser, Hanns-Peter (2007): Über Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103 (3), S. 428–441.
- Bruchhäuser, Hanns-Peter (2010a): Heinrich Abel. Eine deutsche Karriere. Magdeburg.
- Bruchhäuser, Hanns-Peter (2010b): Vom Geist der Zeit. Nekrolog auf eine Forschungsrichtung. In: Eveline Wuttke und Klaus Beck (Hg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen, Farmington Hills, S. 37–48.
- Büchter, Karin (2017): Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematisierung – Rückblick und Ausblick. In: Jürgen Seifried, Susan Seeber und Birgit Ziegler (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017. Opladen, Berlin, Toronto, S. 11–28. <https://doi.org/10.25656/01:15857>.
- Büchter, Karin (2018): Entstehung und Entwicklung der AG BFN. Zwischen Effizienz und Autonomie in der Berufsbildungsforschung. In: Reinhold Weiß und Eckart Severing (Hg.): Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert. Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Leverkusen, S. 152–168. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9028>, zuletzt geprüft am 20.03.2025.
- Büchter, Karin (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: *bwp@* (36), S. 1–21. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Bude, Heinz (2003): Die 50er Jahre im Spiegel der Flakhelfer- und der 68er-Generation. In: Jürgen Reulecke (Hg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München, S. 145–158.
- Bude, Heinz (2015): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Buer, Jürgen van; Kell, Adolf (2000a): Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96 (1), S. 30–47.
- Buer, Jürgen van; Kell, Adolf (2000b): Wesentliche Ergebnisse des Projektes „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ – Thematische, institutionelle und me-

- thodologische Analysen und Kritik. In: Franz-Josef Kaiser (Hg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Paderborn, S. 47–74.
- Burckhardt, Jacob (1969): Weltgeschichtliche Betrachtungen. Stuttgart.
- Cancik-Kirschbaum, Eva; Kahl, Jochem (2018): Erste Philologien. Archäologie einer Disziplin vom Tigris bis zum Nil. Tübingen.
- Carnap, Rudolf (1968): Einführung in die symbolische Logik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendungen. 3. Auflage. Wien.
- Cedarbaum, Daniel G. (1983): Paradigms. In: *Studies in History and Philosophy of Science* 14 (3), S. 173–213.
- Criblez, Lucien (2018): Ein window of opportunity als Bedingung für Berufsbildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz. In: Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes (Hg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 247–264.
- Crusius, Reinhard; Lempert, Wolfgang; Wilke, Manfred (1974): Berufsausbildungsreform als Angelpunkt einer gesellschaftsbezogenen Bildungsreform. In: Reinhard Crusius, Wolfgang Lempert und Manfred Wilke (Hg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativen für ein Strukturprogramm. Reinbek bei Hamburg, S. 192–195.
- Dahms, Hans-Joachim (1994): Positivismusstreit. Die Auseinandersetzung der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus. Frankfurt am Main.
- Dammer, Karl-Heinz (2009): Gesellschaftskritik und Emanzipation: Ausstrahlungskraft, Grundgedanken kritischer Erziehungswissenschaft und die Entwertung des Prinzips der Kritik. In: Armin Bernhard, Hans-Jochen Gamm, Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer, Gerd Steffens, Christa Uhlig und Edgar Weiß (Hg.): 1968 und die neue Restauration. Frankfurt am Main, S. 53–70.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel.
- Danner, Helmut (2021): Hermeneutik. Zugänge, Perspektiven, Positionen. Darmstadt.
- Davis, Philip J.; Hersh, Ruben; Marchisotto, Elena Anne (1995): *The Mathematical Experience*. Study Edition. Boston, Basel, Berlin.
- Depaepe, Marc (2012): Qualities of Irrelevance: History of education in the training of teachers. In: Jesper Eckhardt Larsen (Hg.): *Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin, S. 39–54.
- Derbolav, Josef (1970a): Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik und ihre wirtschaftspolitischen Konsequenzen. Zum Problem einer „Pädagogischen Fakultät“. Wuppertal.
- Derbolav, Josef (1970b): Zur Einführung. Frage und Anspruch. Über Titel und Absicht des Buches. In: Josef Derbolav: *Frage und Anspruch*. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal, S. 7–16.
- Dewe, Bernd (2015): Sozialarbeiter als „Experten wider Willen“. In: Roland Becker Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): *Bedrohte Professionen*. Paderborn, S. 11–24.

- nalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 317–345. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00352-4>.
- DFG (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Weinheim.
- Dilthey, Wilhelm (1974): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Hg. v. Manfred Riedel. Frankfurt am Main.
- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Karl (2010): Evaluation in der Aus- und Weiterbildung. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 301–308.
- Dutt, Carsten (2008): Funktionen der Begriffsgeschichte. In: Ernst Müller und Falko Schmieder (Hg.): Begriffsgeschichte der Naturwissenschaften. Zur historischen und kulturellen Dimension naturwissenschaftlicher Konzepte. Berlin, S. 241–252.
- Echternkamp, Jörg (2013): Die Bundesrepublik Deutschland 1945/49–1969. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Eckert, Georg; Beigel, Thorsten (2019): Historisch Arbeiten. Handreichung zum Geschichtsstudium. Göttingen.
- Einsiedler, Wolfgang; Fölling-Albers, Maria; Kelle, Helga; Lohrmann, Katrin (2013): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster, New York, München, Berlin.
- El Ouassil, Samira; Karig, Friedemann (2021): Erzählende Affen. Mythen, Lügen, Utopien: Wie Geschichten unser Leben bestimmen. Berlin.
- Esfeld, Michael (2019): Wissenschaft und Freiheit. Das naturwissenschaftliche Weltbild und der Status von Personen. Berlin.
- Essen, Georg (2016): Geschichtstheologie und Eschatologie in der Moderne. Eine Grundlegung. Berlin, Münster.
- Ette, Ottmar (2013): Roland Barthes. Zur Einführung. 2., unveränderte Auflage. Hamburg.
- Euler, Dieter (2003): Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99 (2), S. 201–212.
- Euler, Dieter (2009): Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: Ingrid Lisop und Anne Schlüter (Hg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, S. 97–120.
- Euler, Dieter (2010): Paradigmata im Vergleich. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 386–389.
- Euler, Dieter (2013): Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: Eckart Severing und Reinhold Weiß (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 29–48. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6990>, zuletzt geprüft am 20.03.2025.
- Euler, Dieter (2018): Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil. In: Reinhold Weiß und Eckart Severing (Hg.): Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert. Berufsbildungsforschung im Kontext unter-

- schiedlicher Anforderungen. Leverkusen, S. 30–53. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9028>, zuletzt geprüft am 20.03.2025.
- Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hg.) (2014): Design-Based Research. Stuttgart. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>.
- Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (2024): Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Zur Entwicklung der gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Ulrike Weyland (Hg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Leverkusen, S. 363–380. <https://doi.org/10.25656/01:31449>.
- Faculty of Classics (2021a): The Cambridge Greek Lexicon. Volume I. Cambridge, New York, Port Melbourne, New Delhi, Singapore.
- Faculty of Classics (2021b): The Cambridge Greek Lexicon. Volume II. Cambridge, New York, Port Melbourne, New Delhi, Singapore.
- Fahrenwald, Claudia (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden.
- Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Weinheim, Basel.
- Fernández, Walter D.; Lehmann, Hans (2005): Achieving Rigour and Relevance in Information Systems Studies: Using grounded theory to investigate organizational cases. In: *The Grounded Theory Review* 5 (1), S. 79–107.
- Feyerabend, Paul (1974): Kuhns Struktur wissenschaftlicher Revolutionen – Ein Trostbüchlein für Spezialisten? In: Imre Lakatos und Alan Musgrave (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, S. 191–222. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90613-7>.
- Feyerabend, Paul (1978): Von der beschränkten Gültigkeit methodologischer Regeln. In: Paul Feyerabend: Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften. Braunschweig, Wiesbaden, S. 205–248.
- Feyerabend, Paul (2022): Wider den Methodenzwang. 16. Auflage. Frankfurt am Main.
- Feyerabend, Paul (2023): Historische Wurzeln moderner Probleme. Hg. v. Michael Hagner und Michael Hampe. Berlin.
- Feyerabend, Paul (2024): Erkenntnis für freie Menschen. 14. Auflage. Berlin.
- Fisher, Walter R. (1984): Narration as a Human Communication Paradigm. The Case of Public Moral Argument. In: *Communication Monographs* 51 (1), S. 1–22.
- Fleck, Ludwik (2019): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 12. Auflage. Hg. v. Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main.
- Flitner, Wilhelm (1974): Allgemeine Pädagogik. 14. Auflage. Stuttgart.
- Flitner, Wilhelm (1976): Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1), S. 1–8.
- Fogt, Helmut (1982): Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. Wiesbaden.

- Fraenkel, Ernst (2007a): Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. In: Ernst Fraenkel: Gesammelte Schriften. Demokratie und Pluralismus. Hg. v. Alexander von Brünneck. Baden-Baden, S. 256–280.
- Fraenkel, Ernst (2007b): Deutschland und die westlichen Demokratien. In: Ernst Fraenkel: Gesammelte Schriften. Demokratie und Pluralismus. Hg. v. Alexander von Brünneck. Baden-Baden, S. 74–90.
- Frank, Günter (2016): Philosophia perennis als christliche Einheits- und Universalwissenschaft. In: Herbert Jaumann und Gideon Stiening (Hg.): Neue Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit. Ein Handbuch. Berlin, Boston, S. 319–343.
- Frank, Hermann; Landström, Hans (2016): What makes entrepreneurship research interesting? Reflections on strategies to overcome the rigour-relevance gap. In: *Entrepreneurship & Regional Development* 28 (1–2), S. 51–75.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.
- Fries, Stefan (2020): Warum es nicht „Verschwörungstheorie“ heißen sollte. Deutschlandfunk, 11.05.2020. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/sagen-meinen-warum-es-nicht-verschwoerungstheorie-heissen-100.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Frindte, Wolfgang (2023): Wider den Chauvinismus. 100 Jahre Paul K. Feyerabend. Wiesbaden.
- Fromm, Eberhard; Sokolowski (1975): Zum Platz des Pluralismus in der gegenwärtigen bürgerlichen Ideologie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 25 (8), S. 1036–1046.
- Frommberger, Dietmar; Porcher, Christoph (2023): On the limited usefulness of comparative politics modelling for understanding VET systems. In: *Journal of Vocational Education and Training*, S. 1–18. <https://doi.org/10.1080/136636820.2023.2283748>.
- Geanakoplos, John (1992): Common Knowledge. In: *Journal of Economic Perspectives* 6 (4), S. 53–82.
- Geißler, Karlheinz (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München.
- Geißler, Karlheinz (2001): Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben. Freiburg.
- Geißler, Karlheinz; Orthey, Frank Michael (1998): Am Ende des Berufs. Das traditionelle Arbeitsmodell gilt nicht mehr: Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt. In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.01.1998, S. 53.
- Georges, Karl Ernst (1995): Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch. Zweiter Band. 8. Auflage. Darmstadt.
- Gershon, Ilana (2005): Seeing like a system. Luhmann for anthropologists. In: *Anthropological Theory* 5 (2), S. 99–116.
- Giesen, Bernhard (2009): Ungleichzeitigkeit, Erfahrung und der Begriff der Generation. In: Andreas Kraft und Mark Weißhaupt (Hg.): Generationen: Erfahrung – Erzählung – Identität. Konstanz, S. 191–216.
- Glaser, Edith (2017): Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik. In: Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope (Hg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaft-

- lichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim, Basel, S. 88–107. <https://doi.org/10.25656/01:20793>.
- Gleixner, Ulrike; Wierling, Dorothee (2012): Editorial. In: *WerkstattGeschichte* (60), S. 3–6.
- Goering, D. Timothy (2013): Concepts, History and the Game of Giving and Asking for Reasons: A Defense of Conceptual History. In: *Journal of the Philosophy of History* 7 (3), S. 426–452.
- Goertz, Hans-Jürgen (2001): *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*. Stuttgart.
- Göhler, Gerhard (2014): Ernst Fraenkel (1898–1975). In: Eckhard Jesse und Sebastian Liebold (Hg.): *Deutsche Politikwissenschaftler – Werk und Wirkung. Von Abendroth bis Zellentin*. Baden-Baden, S. 261–274.
- Goltz, Anna von der (2010): Eine Gegen-Generation von 1968? Politische Polarisierung und konservative Mobilisierung an westdeutschen Universitäten. In: Massimiliano Livi, Daniel Schmidt und Michael Sturm (Hg.): *Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter*. Frankfurt am Main, S. 73–89.
- Göttner, Heide (1980): Interpretation. In: Josef Speck (Hg.): *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. Band 2: G-Q. Göttingen, S. 314–315.
- Götz, Margarete; Miller, Susanne; Einsiedler, Wolfgang; Vogt, Michaela (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske et al. (Hg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden, S. 12–21.
- Gramsci, Antonio (2012): Heft 3. §34. In: Antonio Gramsci: *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe auf Grundlage der von Valentino Gerratana im Auftrag des Gramsci-Instituts besorgten Edition, Reprint der Erstausgabe*. Hg. v. Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug, Joachim Meinert und Valentino Gerratana. Hamburg, S. 354–355.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1976): *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten*. Hannover.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2012): Wortmeldung eines Adepten. In: Friedhelm Schütte (Hg.): *Verdunklung einer Lichtgestalt. Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik*. Frankfurt am Main, S. 19–31.
- Gruschka, Andreas (2000): Vom Nutzen Allgemeiner Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Gesamthochschule-Universität-Essen am 1.6.1995. In: Andreas Gruschka: *Essener Ansprachen. 1995–2000*. Hg. v. Andreas Gruschka, S. 1–20.
- Guhl, Anton F. (2020): Kurskorrekturen eines Technokraten. Die politische Rechtswendung des Nachrichtentechnikers und Zukunftsforschers Karl Steinbuch nach 1970. In: *Technikgeschichte* 87 (4), S. 315–334.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2006): *Dimensionen und Grenzen der Begriffsgeschichte*. München.
- Häberlin, Paul (1952): *Philosophia Perennis. Eine Zusammenfassung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg.
- Habermas, Jürgen (1976): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

- Habermas, Jürgen (2016): Erkenntnis und Interesse. In: Athena Panteos und Tim Rojek (Hg.): *Texte zur Theorie der Geisteswissenschaften*. Stuttgart, S. 188–201.
- Hacke, Jens (2006): *Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik*. Göttingen.
- Hagner, Michael; Hampe, Michael (2023): Feyerabend's realistischer Relativismus. In: Paul Feyerabend: *Historische Wurzeln moderner Probleme*. Hg. v. Michael Hagner und Michael Hampe. Berlin, S. 555–600.
- Hampe, Michael (2021): Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): *Was ist Kritik?* 6. Auflage. Frankfurt am Main, S. 353–371.
- Han, Byung-Chul (2023): *Die Krise der Narration*. Berlin.
- Hansen, Klaus P. (2022): *Das Paradigma Kollektiv. Neue Einsichten in Vergesellschaftung und das Wesen des Sozialen*. Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv371c6ph>, zuletzt geprüft am 20.03.2025.
- Hartong, Konrad (1963): Der Begriff der »Paedagogia Perennis« und die Auseinandersetzung Otto Willmanns mit Wilhelm Dilthey. In: *Paedagogica Historica* 3 (2), S. 275–292.
- Hautz, Hannes; Thoma, Michael (2021): Dispositiv als Analyseperspektive in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Implikationen. In: *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, S. 1–18. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/wipaed-at3/hautz_thoma_wipaed-at_2021.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Heid, Helmut (1987): Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 4, S. 225–251.
- Heid, Helmut (1994a): Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Helmut Heid und Guido Pollak (Hg.): *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* Weinheim, S. 133–147.
- Heid, Helmut (1994b): Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns? In: Frieda Heyting und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 121–130.
- Heimann, Horst (1977): *Theorie ohne Praxis. Sozialwissenschaft zwischen Gegenreform und Antireformismus*. Köln, Frankfurt am Main.
- Heimann, Horst (Hg.) (1978a): *Dialog statt Dogmatismus. Wissenschaftspluralismus und politische Praxis*. Köln, Frankfurt am Main.
- Heimann, Horst (1978b): Einleitung. In: Horst Heimann (Hg.): *Dialog statt Dogmatismus. Wissenschaftspluralismus und politische Praxis*. Köln, Frankfurt am Main, S. 7–14.
- Heinemann, Lars (2011): Normativität bei Max Weber. Zum Spannungsverhältnis von Wertfreiheit und Verstehen. In: Johannes Ahrens, Raphael Beer, Uwe H. Bittlingmayer und Jürgen Gerdes (Hg.): *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*. Wiesbaden, S. 63–118.

- Heinz-Jung-Stiftung (Hg.) (2019): Wer ist denn hier der Verfassungsfeind! Radikalenerlass, Berufsverbote und was von ihnen geblieben ist. Köln.
- Hentig, Hartmut von (1978): Tonband-Transkript aus der Plenar-Diskussion des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: Dietrich Benner, Friedhelm Brüggem, Hans-Wolf Butterhof, Hartmut von Hentig und Herwart Kemper (Hg.): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München, S. 86–98.
- Herbert, Ulrich (2003): Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert. In: Jürgen Reulecke (Hg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München, S. 95–114.
- Herf, Jeffrey (1992): Demokratie auf dem Prüfstand. Politische Kultur, Machtpolitik und die Nachrüstungskrise in Westdeutschland. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 40 (1), S. 1–28.
- Héritier, Adrienne (2016): „Rigour versus Relevance“? Methodological discussions in political science. In: *Politische Vierteljahrsschrift* 57 (1), S. 11–26.
- Herrmann, Theo (1971): Anmerkungen zum Theorienpluralismus in der Psychologie. In: Alwin Diemer (Hg.): Der Methoden- und Theorienpluralismus in den Wissenschaften. Meisenheim am Glan, S. 192–197.
- Herrmann, Ulrich G. (2021): Quellengattungen. In: Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe und Marcelo Caruso (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 113–126.
- Herrmann, Ulrich G. (2023): Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung. In: *Pädagogische Korrespondenz* 36 (1), S. 68–98. <https://doi.org/10.3224/paek.v36i1.05>.
- Herzing, Johanna; Longerich, Melanie (2013): Wenn die Zeitzegen gehen. Deutschlandfunk, 26.01.2013. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/wenn-die-zeitzeugen-gehen-100.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen pädagogischen Akademien (1926 – 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 – 1941). Weinheim.
- Hinkelammert, Franz J. (1994): Kritik der utopischen Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit den Hauptströmungen der modernen Gesellschaftstheorie. Luzern.
- Hirschi, Caspar (2018): Skandalexperten, Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartproblems. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hodgkinson, Gerard P.; Rousseau, Denise M. (2009): Bridging the Rigour–Relevance Gap in Management Research: It’s Already Happening! In: *Journal of Management Studies* 46 (3), S. 534–546.
- Hoffmann, Dietrich (1991): Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkung der Kategorie „Zukunft“ auf die Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim, S. 153–170.
- Hoffmann, Dietrich (1994a): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung. In: Reinhard Uhle und Dietrich Hoffmann (Hg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim, S. 13–31.

- Hoffmann, Dietrich (1994b): Pluralismus als Wissenschaftsprinzip oder wie man aus der Not eine Tugend macht. In: Reinhard Uhle und Dietrich Hoffmann (Hg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim, S. 191–200.
- Hoffmann, Dietrich (2007): Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg.
- Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hg.) (1998a): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim.
- Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (1998b): Einleitung. In: Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim, S. 7–14.
- Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.) (1978): Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. Darmstadt, Neuwied.
- Horlebein, Manfred (2009): Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.25656/01:15587>.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim, S. 14–32. <https://doi.org/10.25656/01:9084>.
- Hoyningen-Huene, Paul (1989): Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Rekonstruktion und Grundlagenprobleme. Wiesbaden.
- Hoyningen-Huene, Paul (1990): Kuhn's conception of incommensurability. In: *Studies in History and Philosophy of Science* 21 (3), S. 481–492.
- Hoyningen-Huene, Paul (2002): Paul Feyerabend und Thomas Kuhn. In: *Journal for General Philosophy of Science* 33 (1), S. 61–83.
- Hoyningen-Huene, Paul (2011): Paradigma/Paradigmenwechsel. In: Helmut Reinalter und Peter Brenner (Hg.): Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen. Wien, Köln, Weimar, S. 602–609.
- Hoyningen-Huene, Paul (2021): Paradigma. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. Hamburg, S. 1897–1899.
- Hübner-Franke, Sibylle (1990): Die »Hitlerjugend Generation«. Umstrittenes Objekt und streitbares Subjekt der deutschen Zeitgeschichte. In: *Prokla* 20 (80), S. 84–98.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vor-denker. Weinheim.
- Hülk, Walburga (2013): Narrative der Krise. In: Uta Fenske, Walburga Hülk und Gregor Schuhen (Hg.): Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne. Bielefeld, S. 113–132.
- Jacob, Burkhard (2011): Pfahl im Fleisch. Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Westberlin. Köln.

- Jahn, Robert; Goldenstein, Jan; Götzl, Mathias (2021): Computerlinguistische Verfahren zur Vermessung wissenschaftsdisziplinärer Kommunikation. Eine exemplarische Studie über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, S. 1253–1278. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01039-y>.
- Jordan, Stefan (2018): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart, Paderborn.
- Kaube, Jürgen (2014): Der denkende Bürger. Zum Tod von M. Rainer Lepsius. In: *FAZ*, 03.10.2014. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/zum-tod-von-m-rainer-lepsius-der-denkende-buerger-13187886.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Keiner, Edwin; Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Die Macht der Disziplin. In: Volker Kraft (Hg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 155–173.
- Kell, Adolf (2019): Zabeck, Jürgen. In: Antonius Lipsmeier und Dieter Münk (Hg.): *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*. Stuttgart, S. 603–606.
- Keller, Reiner (2012): *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Kempka, Andreas (2018): *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn.
- Kerschensteiner, Georg (1901): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: Gekrönte Preisarbeit*. Erfurt.
- Ketschau, Thilo (2023): Emanzipation und Funktionalität als Prinzipien der Berufsbildung: ein Essay zum pädagogischen Widerspruch von Individuum und System. In: Bill Esmond, Thilo Ketschau, Johannes K. Schmees, Christian Steib und Volker Wedeking (Hg.): *Retrieving and recontextualising VET theory*, S. 1–22. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/spezial19/ketschau_de_spezial19.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Kiefer, Florian; Holze, Jens (Hg.) (2018): *Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien*. Wiesbaden.
- Kiehn, Ludwig (1934): Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik. In: *Hamburger Lehrerzeitung* 13 (4), S. 49–54.
- Kiehn, Ludwig (1935): Zur Einführung. In: Ludwig Kiehn (Hg.): *Volk*. Frankfurt am Main, S. 5–9.
- Kiehn, Ludwig (1959): Die Bedeutung des beruflichen Bildungsgedanken für den Neubau des Schulwesens. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 55 (12), S. 913–927.
- Kiehn, Ludwig (1986): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage*. Hg. v. Jürgen Zabeck. Baltmannsweiler.
- Kinzel, Till (2003): Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ und die „Notgemeinschaft für eine freie Universität“ im Widerstand gegen die Achtundsechziger. In: Hartmuth Becker, Felix Dirsch und Stefan Winckler (Hg.): *Die 68er und ihre Gegner. Der Widerstand gegen die Kulturrevolution*. Graz, S. 112–136.
- Kipp, Martin (1990): Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“. In: Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deut-*

- schen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim, Basel, S. 116–119.
- Kipp, Martin (1991): Erinnerung an ein beschwiegene Jubiläum – 50 Jahre „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (4), S. 324–325.
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1977): Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie. In: Herwig Blankertz (Hg.): *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg*. Weinheim, Basel, S. 11–37. <https://doi.org/10.25656/01:23216>.
- Klafki, Wolfgang (1982): Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Paderborn, S. 15–52.
- Klafki, Wolfgang (1988): Politische Identitätsbildung und frühe pädagogische Berufsorientierung in Kindheit und Jugend unter dem Nationalsozialismus. Autobiographische Rekonstruktion. In: Wolfgang Klafki (Hg.): *Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Weinheim, Basel, S. 131–183.
- Klafki, Wolfgang (2022): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen*. Herausgegeben von Cathleen Grunert und Katja Ludwig. 2. Auflage. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37172-2>.
- Klusmeyer, Jens (2001): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zur formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Oldenburg.
- Klusmeyer, Jens; Reinisch, Holger; Söll, Matthias (2011): Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? Eine Vorstudie zur Erfassung des Publikationsverhaltens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107 (3), S. 328–350.
- Kocka, Jürgen; Nipperdey, Thomas (Hg.) (1979): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. Originalausgabe. München.
- Koischwitz, Svea (2017): *Der Bund Freiheit der Wissenschaft in den Jahren 1970 – 1976: Ein Interessenverband zwischen Studentenbewegung und Hochschulreform*. Köln.
- König, Eckard (1975): *Theorie der Erziehungswissenschaft*. München.
- König, Gert; Pulte, Helmut (2007): *Theorie*. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. St.-T. Basel, S. 1128–1154.
- König, René (1971): Einige Überlegungen zur Frage der Werturteilsfreiheit bei Max Weber. In: René König: *Studien zur Soziologie. Thema mit Variationen*. Hg. v. René König. Frankfurt am Main, Hamburg, S. 38–68.
- Koppe, Franz (1976): Die historisch-hermeneutischen Disziplinen im System der Wissenschaften. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 7 (2), S. 258–273.

- Köppe, Tilmann; Kindt, Tom (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart (2006): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main.
- Koselleck, Reinhart (2007): *Krise*. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. I-K. Basel, S. 617–650.
- Kraft, Volker (1999): *Über Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein*. In: Heiner Drerup und Edwin Keiner (Hg.): *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Weinheim, S. 65–72.
- Kreiß, Christian (2015): *Gekaufte Forschung. Wissenschaft im Dienste der Industrie – Irrweg Drittmittelforschung*. Berlin.
- Kreiß, Christian (2020): *Gekaufte Wissenschaft. Wie uns manipulierte Hochschulforschung schadet und was wir dagegen tun können*. Hamburg.
- Kremendahl, Hans (1972): *Minimalkonsens ist unabdingbar. Pluralismus: Kampf begriff oder wissenschaftspolitisches Strukturprinzip?* In: *Berliner Stimme*, 03.06.1972, S. 6.
- Kremendahl, Hans (1977): *Pluralismustheorie in Deutschland. Entstehung, Kritik, Perspektiven*. Leverkusen.
- Krückeberg, Eckzard (2007): *Interpretation, immanente*. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. I-K. Basel, S. 517–518.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt am Main.
- Kuhn, Thomas S. (1977a): *Die Grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung*. In: Thomas S. Kuhn: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. v. Lorenz Krüger. Frankfurt am Main, S. 308–326.
- Kuhn, Thomas S. (1977b): *Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma*. In: Thomas S. Kuhn: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. v. Lorenz Krüger. Frankfurt am Main, S. 389–420.
- Kuhn, Thomas S. (1977c): *Objektivität, Werturteil und Theoriewahl*. In: Thomas S. Kuhn: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. v. Lorenz Krüger. Frankfurt am Main, S. 421–445.
- Kuhn, Thomas S. (1977d): *Vorwort*. In: Thomas S. Kuhn: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. v. Lorenz Krüger. Frankfurt am Main, S. 31–46.
- Kurt, Ronald (2004): *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz.
- Kutscha, Günter (2008): *Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht*. In: *bwp@* (14), S. 1–11. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Kutscha, Günter (2010): *Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 379–382.
- Kutscha, Günter (2019): *Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken*. In: *bwp@* (35), S. 1–19. Online verfügbar

- unter https://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025
- Kutscha, Günter (2020a): Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen“ – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus“. In: *bwpat* (35), S. 1–8. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Kutscha, Günter (2020b): Emanzipatorische und funktionalistische Berufsbildungstheorie bei Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck. Paradigmatischer Rückblick und weiterführende Theorieansätze im Spannungsfeld von Mündigkeit und Funktionalität. In: Franz-Josef Kaiser und Mathias Götzl (Hg.): *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*. Detmold, S. 165–180.
- Kutscha, Günter (2022): Die Geschichte der Pädagogik von Herwig Blankertz aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht. Wissenschaftsbiografisch motivierte Annotationen. In: Tim Zumhof und Andreas Oberdorf (Hg.): *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*. Münster, New York, S. 57–68.
- La Garza, Mercedes de; León-Portilla, Miguel; Recinos, Adrián (Hg.) (1980): *Literatura maya*. Venezuela.
- Ladwig-Winters, Simone (2009): *Ernst Fraenkel. Ein politisches Leben*. Frankfurt am Main, New York.
- Lakatos, Imre; Musgrave, Alan (Hg.) (1974): *Kritik und Erkenntnisfortschritt*. Braunschweig. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90613-7>.
- Lamberty, Pia (2020): *Zwischen Theorien und Mythen: eine kurze begriffliche Einordnung*. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/318159/zwischen-theorien-und-mythen-eine-kurze-begriffliche-einordnung/>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Lange, Silke (2023): Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse. In: Klaus Beck und Jürgen Seifried (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs*. Bielefeld, S. 233–246. <https://doi.org/10.25656/01:28750>.
- Lange, Silke; Frommberger, Dietmar; Porcher, Christoph (2024): 20 Jahre Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium zwischen beruflicher Lehrerbildung und disziplinären Standards. In: Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Ulrike Weyland (Hg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Leverkusen, S. 143–168. <https://doi.org/10.25656/01:31449>.
- Lange, Silke; Porcher, Christoph (2024): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Binnen- und Außenlegitimation – Thesen zum disziplinären Selbstverständnis. In: Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Ulrike Weyland (Hg.): *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven*. Leverkusen, S. 211–228. <https://doi.org/10.25656/01:31449>.

- Langewiesche, Dieter (2016): M. Rainer Lepsius und die Geschichtswissenschaft. In: *Geschichte und Gesellschaft* 42 (1), S. 195–207.
- Lempert, Wolfgang (1971): Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens. Wunschbild und Realität. In: Hans Scheuerl (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. — 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin*. Weinheim, Berlin, Basel, S. 163–178. <http://dx.doi.org/10.25656/01:23292>.
- Lempert, Wolfgang (1996): Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf: zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Klaus Beck, Wolfgang Müller, Thomas Deißinger und Matthias Zimmermann (Hg.): *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim, S. 143–158.
- Lempert, Wolfgang (2004): Wissenschafts(auto)biographischer Rückblick. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen gegenwärtigen und früheren Akzenten meiner Kritik und Reformideen als Konsequenzen ernüchternder Einsichten in reale Verhältnisse und (un)mögliche Veränderungen. In: Wolfgang Lempert: *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen*. Hg. v. Wolfgang Lempert. Baltmannsweiler, S. 193–227.
- Lempert, Wolfgang (2006): Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus. Ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, provoziert durch ein aufregendes Buch. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 102 (1), S. 108–133.
- Lempert, Wolfgang (2009a): Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. In: *bwp@* (16), S. 1–45. Online verfügbar unter https://www.w.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Lempert, Wolfgang (2009b): Vom vorzeitigen Grabgesang zur ‚self-destroying prophecy‘? In: *bwp@* (16), S. 1–12. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_replik-bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Lempert, Wolfgang; Franzke, Reinhard (1976): *Die Berufserziehung*. München.
- Lenzen, Dieter (1989): Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In: Günter Kutscha (Hg.): *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz*. Weinheim, Basel, S. 215–236.
- Lepsius, M. Rainer (1969): Die Autonomie der Universität in der Krise. In: Gerhard Schulz (Hg.): *Was wird aus der Universität? Standpunkte zur Hochschulreform*. Tübingen, S. 179–206.
- Lepsius, M. Rainer (1972): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: *Mannheimer Berichte* 2 (5), S. 111–117.
- Lepsius, M. Rainer (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: Günter Albrecht, Hansjürgen Daheim und Fritz Sack (Hg.): *Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag*. Opladen, S. 105–116.

- Lepsius, M. Rainer (1990a): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: M. Rainer Lepsius: *Interessen, Ideen und Institutionen*. Hg. v. M. Rainer Lepsius. Wiesbaden, S. 286–298. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94352-1>.
- Lepsius, M. Rainer (1990b): *Interessen, Ideen und Institutionen*. Hg. v. M. Rainer Lepsius. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94352-1>.
- Lepsius, M. Rainer (2005): Kritische Anmerkungen zur Generationenforschung. In: Ulrike Jureit und Michael Wildt (Hg.): *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*. Hamburg, S. 45–52.
- Lesch, Harald; Geißler, Karlheinz; Geißler, Jonas (2021): *Alles eine Frage der Zeit. Warum die »Zeit ist Geld«-Logik Mensch und Natur teuer zu stehen kommt*. München.
- Lisop, Ingrid (1962): Zur Frage, ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 58 (3), S. 164–172.
- Lisop, Ingrid (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: *bwp@* (16), S. 1–18. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/content/uploads/media/lisop_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Lisop, Ingrid (2012): Biografieforschung auf Abwegen? Überlegungen in disziplinpolitischer Absicht anlässlich Bruchhäusers Abel-Biografie. In: Friedhelm Schütte (Hg.): *Verdunklung einer Lichtgestalt. Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik*. Frankfurt am Main.
- Livi, Massimiliano; Schmidt, Daniel; Sturm, Michael (Hg.) (2010): *Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter*. Frankfurt am Main.
- Lobkowitz, Nikolaus (1972): Der Wissenschaftsbegriff der Neuen Linken. In: *Politische Studien* 23, S. 369–381.
- Lohmann, Ingrid (2017): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer und Anke Wischmann (Hg.): *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017*. Berlin, S. 15–60. <https://doi.org/10.25656/01:17166>.
- Lombardo-Radice, Lucio (1973): Pluralismus in einer sozialistischen Gesellschaft. In: Franz Nuscheler und Winfried Steffani (Hg.): *Pluralismus. Konzeptionen und Kontroversen*. 2. Auflage. München, S. 291–301.
- Löwenthal, Richard; Rüegg, Walter; Zöller, Michael (Hg.) (1972): *Schule '72. Schulkrise – Schulreform – Lehrerbildung*. Köln.
- Lyotard, Jean-François (2019): *Das postmoderne Wissen*. 9. Auflage. Wien.
- Maas, Rüdiger (2022): *Neueste Generationenforschung in ökonomischer Perspektive. Reichen Generation X, Y und Z zur Beschreibung der Wirklichkeit aus?* Stuttgart.
- Mann, Golo (1979): Plädoyer für die historische Erzählung. In: Jürgen Kocka und Thomas Nipperdey (Hg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. Originalausgabe. München, S. 40–56.
- Mannheim, Karl (2023): *Das Problem der Generationen*. In: Karl Mannheim: *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie*. Herausgegeben und eingeleitet von Amalia Barboza und Klaus Lichtblau. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 121–169.
- Marcuse, Herbert (1964): *One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Bonn.

- Marcuse, Herbert (1969): Die Gesellschaftslehre des sowjetischen Marxismus. 2. Auflage. Neuwied, Berlin.
- Martus, Steffen; Spoerhase, Carlos (2022): Geistesarbeit. Praxeologie der Geisteswissenschaften. Berlin.
- Masterman, Margaret (1974): Die Natur eines Paradigma. In: Imre Lakatos und Alan Musgrave (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, S. 59–88. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90613-7>.
- Matthes, Eva (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München.
- Maus, Heinz; Fürstenberg, Friedrich (Hg.) (1970): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Auflage. Neuwied und Berlin.
- Menge, Hermann (1994): Langenscheidts Großwörterbuch griechisch-deutsch. Unter Berücksichtigung der Etymologie. 28. Auflage. Berlin.
- Meyer, Carla; Patzel-Mattern, Katja; Schenk, Gerrit Jasper (2013): Krisengeschichte(n). „Krise“ als Leitbegriff und Erzählmuster in Kulturwissenschaftlicher Perspektive – Eine Einführung. In: Carla Meyer, Katja Patzel-Mattern und Gerrit Jasper Schenk (Hg.): Krisengeschichte(n). „Krise“ als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Stuttgart, S. 9–24.
- Meyer, Hilbert (1971): Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Frank Achtenhagen und Hilbert Meyer (Hg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München, S. 106–133.
- Meyer, Hilbert (2024): Vorwort. In: Herwig Blankertz: Berufsausbildung im 19. Jahrhundert und die Anfänge der Berufsschule. Eine Vorlesung zur Genese des Berufsschulwesens. Hg. v. Christoph Porcher. Leverkusen, S. V–X. <https://doi.org/10.25656/01:31448>.
- Mietzner, Ulrike (2021): Qualitative Methoden. In: Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe und Marcelo Caruso (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 127–136.
- Minnemeier, Gerhard; Horlebein, Manfred (2019): Wissenschaftstheorie. Logik und Paradigmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler.
- Mitscherlich, Alexander; Mitscherlich, Margarete (1980): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München.
- Moebius, Stephan; Römer, Oliver (2022): Die „wilden Siebziger“ und ihre „gegnerischen Soziologien“. Historisch-soziologische Rekonstruktion einer Konstellation westdeutscher Soziologiegeschichte. In: *Zeitschrift für Soziologie* 51 (4), S. 307–334.
- Mohler, Armin (1965): Was die Deutschen fürchten. Angst vor der Politik. Angst vor der Geschichte. Angst vor der Macht. Stuttgart.
- Mohler, Armin (1968): Vergangenheitsbewältigung. Von der Läuterung zur Manipulation. Stuttgart.
- Mohler, Armin (1989): Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Ein Handbuch. Darmstadt.
- Molendijk, Arie L. (1989): Wissenschaft und Weltanschauung. Max Weber und Eduard Spranger über ›voraussetzungslose Wissenschaft‹ und Theologie. In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 31 (1), S. 82–108.

- Mollenhauer, Klaus; Rittelmeyer, Christian (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- Moses, Dirk (2000): Die 45er. Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie. In: *Neue Sammlung* 40 (2), S. 233–263.
- Moses, Dirk (2007): *German Intellectuals and the Nazi Past*. Cambridge, New York.
- Müller, Johann Baptist (1982): Was heißt Liberalkonservativ. In: *Zeitschrift für Politik* 29 (4), S. 351–375.
- Müller-Salo, Johannes (2020): Was ist analytische Philosophie? Eine Annäherung. In: Johannes Müller-Salo (Hg.): *Analytische Philosophie. Eine Einführung in 16 Fragen und Antworten*. Leiden, Boston, Singapore, Paderborn, S. 7–22.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg (1978). Stuttgart.
- Neun, Oliver (2009): Zur Kritik am Generationenbegriff von Karl Mannheim. In: Andreas Kraft und Mark Weißhaupt (Hg.): *Generationen: Erfahrung – Erzählung – Identität*. Konstanz, S. 217–242.
- Niethammer, Lutz; Steffens, Meggy (2006): Prof. Dr. Lutz Niethammer Historiker im Gespräch mit Meggy Steffens. Sendung vom 27.01.2006, 20.15 Uhr. Hg. v. Bayerischer Rundfunk. Online verfügbar unter <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/alpha-forum/lutz-niethammer-gespraech100-attachment.pdf?>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Nipperdey, Thomas (1974): Konflikt – Einzige Wahrheit der Gesellschaft? Zur Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien. Osnabrück.
- Notgemeinschaft für eine freie Universität (1972): *Freie Universität unter Hammer und Sichel XV. Das Bündnis und seine Opfer*.
- Notgemeinschaft für eine freie Universität (18.10.1972): *Pressemitteilung der Notgemeinschaft für eine freie Universität*. Nr. 120. Berlin.
- Notgemeinschaft für eine freie Universität (1986): *15 Jahre Notgemeinschaft. 1970 – 1985*. Berlin.
- Nünning, Ansgar (2007): Grundzüge einer Narratologie der Krise. Wie aus einer Situation ein Plot und eine Krise (konstruiert) werden. In: Henning Grunwald und Manfred Pfister (Hg.): *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*. München, S. 48–71.
- Oelkers, Jürgen (1985): *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen (1997): Is There a “Language of Education”? In: *Studies in Philosophy and Education* 16, S. 125–138. <https://doi.org/10.1023/A:1004903105709>.
- Offe, Claus (1975): *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt am Main.
- Paine, Thomas (1783): *The American Crisis. Thoughts on the Peace, and the Probable Advantages thereof*. Philadelphia. Online verfügbar unter <https://www.ushistory.org/paine/crisis/c-13.htm>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Paschen, Harm (1979): *Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf.
- Paterson, John (1997): An Introduction to Luhmann. In: *Theory, Culture and Society* 14 (1), S. 37–39.

- Payk, Marcus M. (2011): Balanceakt zwischen den Zeiten. Anmerkungen zur Generation der »Fünfundvierziger«. In: *INDES 1* (1), S. 24–30. Online verfügbar unter <https://indes-online.de/o-2011-generation-fuenundvierziger-balanceakt-zwischen-den-zeiten>, zuletzt geprüft am 17.04.2025.
- Ping Li, Peter (2011): The rigour–relevance balance for engaged scholarship: New frame and new agenda for trust research and beyond. In: *Journal of Trust Research* 1 (1), S. 1–21.
- Plachta, Bodo (2013): Editionswissenschaft. Ergänzte und aktualisierte Ausgabe. Stuttgart.
- Pleiß, Ulrich (1969): Die Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik als aktuelles methodologisches und wissenschaftspolitisches Problem. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 21 (10), S. 568–584.
- Popper, Karl (1970): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Heinz Maus und Friedrich Fürstenberg (Hg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. 2. Auflage. Neuwied und Berlin, S. 103–124.
- Porcher, Christoph (2024): „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“? Neue Erkenntnisse zur Verstrickung des Wirtschaftspädagogen Ludwig Kiehn im NS-System. In: *Pädagogische Korrespondenz* 37 (69), S. 3–22. <https://doi.org/10.3224/paek.v37i1.01>.
- Porcher, Christoph; Frommberger, Dietmar; Kraus, Katrin; Lange, Silke; Láscarez Smith, Daniel; Trampe, Kristina (2025): Krisennarrative in Forschung und Politik der Berufsbildung. Funktionsbestimmungen im nationalen und internationalen Raum. In: Tanja Sturm, Anja Tervooren, Melanie Schmidt, Sven Bärmig, Thomas Grunau, Isabel Thaler, Sabrina Grunau, Michael Ritter und Daniel Wrana (Hg.): *Krisen und Transformationen: Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, S. 119–130. <https://doi.org/10.2307/jj.2665724> o.10.
- Postert, André (2021): Die Hitlerjugend. Geschichte einer überforderten Massenorganisation. Göttingen.
- Precht, Richard David; Welzer, Harald (2022): Die vierte Gewalt. Wie Mehrheitsmeinung gemacht wird, auch wenn sie keine ist. Frankfurt am Main.
- Preuß, Ulrich K. (1973): *Legalität und Pluralismus. Beiträge zum Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Priem, Karin (2000): *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler*. Köln.
- Prokić, Tanja (2011): *Kritik des narrativen Selbst. Von der (Un)Möglichkeit der Selbsttechnologien in der Moderne. Eine Erzählung*. Würzburg.
- Ramirez, Ainissa (2020): *The Alchemy of Us. How humans and matter transformed one another*. Cambridge, Massachusetts, London.
- Rauner, Felix (2002): *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse*. Hg. v. Institut Technik und Bildung. Universität Bremen. Bremen.
- Reckwitz, Andreas (2021): *Gesellschaftstheorie als Werkzeug*. In: Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa (Hg.): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin, S. 23–150.
- Reinhardt, Anne; Wilhelm, Claudia; Mayen, Sophie (2024): Time for Digital Media But No Time for School? An Investigation of Displacement Effects Among Adolescents of Gen X, Y, and Z. In: *Psychology of Popular Media* 13 (4), S. 633–642.

- Reinisch, Holger (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwpat@* (16), S. 1–17. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Reintges, Bernhard (1977): Paul Oestreich und der Bund Entschiedener Schulreformer. Rheinstetten.
- Rentsch, Thomas (2007): Paradigma. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. P-Q. Basel, S. 74–81.
- Rickert, Heinrich (1924): *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*. 3., umgearbeitete Auflage. Heidelberg.
- Ricœur, Paul (1974): *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Frankfurt am Main.
- Riedel, Manfred (2007): Generation. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. G-H. Basel, S. 274–277.
- Riegel, Klaus-Georg (1974): *Öffentliche Legitimation der Wissenschaft*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Rigoll, Dominik (2019): NPD rein, DKP raus? Der antitotalitäre Konsens, der Verfassungsschutz und das Problem der Rechtsstaatlichkeit. In: Heinz-Jung-Stiftung (Hg.): *Wer ist denn hier der Verfassungsfeind! Radikalenerlass, Berufsverbote und was von ihnen geblieben ist*. Köln, S. 78–89.
- Ritzel, Wolfgang (1961a): Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftspädagogischen Studiums. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 57 (10), S. 738–753.
- Ritzel, Wolfgang (1961b): *Die Pädagogik und ihre Disziplinen*. Stuttgart.
- Rohbeck, Johannes (2015): *Geschichtsphilosophie zur Einführung*. 3., ergänzte Auflage. Hamburg.
- Rohstock, Anne (2011): Nur ein Nebenschauplatz. Zur Bedeutung der „68er“-Protestbewegung für die westdeutsche Hochschulpolitik. In: Udo Wengst (Hg.): *Reform und Revolte. Politischer und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik Deutschland vor und nach 1968*. München, S. 45–60.
- Roitman, Janet (2014): *Anti-Crisis*. Durham, London.
- Rorty, Richard (1993): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Rosenberg, Hannah (2018): Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 1 (1), S. 15–29.
- Ruitenbergh, Claudia (2020): Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions in Educational Research. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 10 (6), S. 823–838.
- Rützel, Josef (1998): Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch Modellversuchsforschung. In: Dieter Euler (Hg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg, S. 623–636.
- Sallaberger, Walther (2008): *Das Gilgamesch-Epos. Mythos, Werk und Tradition*. München.
- Schelsky, Helmut (1975): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Frankfurt am Main Berlin, Wien.

- Schemme, Dorothea; Novak, Hermann (Hg.) (2017): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld.
- Schildt, Axel (2004): Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 44, S. 449–478.
- Schleiermacher, Friedrich (1957): *Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hg. v. Erich Weniger. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Düsseldorf, München.
- Schlicht, Uwe (1980): *Vom Burschenschafter bis zum Sponti. Studentische Opposition gestern und heute*. Berlin.
- Schmid, Irmtraut (2013): Der Brief als historische Quelle. In: Christoph König und Siegfried Seifert (Hg.): *Literaturarchiv und Literaturforschung. Aspekte neuer Zusammenarbeit*. München, New Providence, London, Paris, S. 105–116.
- Schmid, Michael (2020): Wert(urteils)freiheit. In: Hans-Peter Müller und Steffen Sigmund (Hg.): *Max Weber-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, S. 193–195.
- Schmidkunz, Hans (1914): *Paedagogia perennis*. In: *Pharus* 5, S. 293–305.
- Schmidt, Daniel; Sturm, Michael (2010): »Wir sind die, vor denen Euch die Linken immer schon gewarnt haben«. Eine Einleitung. In: Massimiliano Livi, Daniel Schmidt und Michael Sturm (Hg.): *Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter*. Frankfurt am Main, S. 7–30.
- Schmitz, Enno (1981): Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1), S. 13–35.
- Schneider, Helmut (2007): Philosophie, immerwährende. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. P-Q. Basel, S. 898–900.
- Schoeps, Hans Julius; Dannemann, Christopher (Hg.) (1968): *Die rebellischen Studenten. Elite der Demokratie oder Vorhut eines linken Faschismus?* München, Esslingen am Neckar.
- Scholtz, Gunter (2007): *Rekonstruktion*. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. R-Sc. Basel, S. 570–578.
- Schönwälder-Kuntze, Tatjana (2021): Methode als Haltung: Der doppelte hermeneutische Respekt. In: Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim, Basel, S. 280–295.
- Schulze, Theodor (1957): *Einführung in die Methode und den Aufbau der Pädagogischen Vorlesungen*. In: Friedrich Schleiermacher: *Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hg. v. Erich Weniger. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Düsseldorf, München, S. XI–XIX.
- Schurz, Gerhard (1998): Koexistenz rivalisierender Paradigmen. Eine begriffsklärende und problemtypologisierende Studie. In: Gerhard Schurz und Paul Weingart-

- ner (Hg.): Koexistenz Rivalisierender Paradigmen. Eine Post-Kuhnsche Bestandsaufnahme zur Struktur gegenwärtiger Wissenschaft. Opladen, Wiesbaden, S. 1–52.
- Schütte, Friedhelm (2021): Von der Wertphilosophie zur Digital Society – Statt Georg Kerschensteiner, Julia Ebner, Jaron Lanier und Theodor W. Adorno. In: Stefanie Dernbach-Stolz, Philipp Eigenmann, Chantal Kamm und Stefan Kessler (Hg.): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon. Wiesbaden, S. 323–339.
- Schwenk, Bernhard (1992): Paedagogia perennis? In: Dietrich Hoffmann, Alfred Langewand und Christian Niemeyer (Hg.): Begründungsformen der Pädagogik in der ›Moderne‹. Weinheim, S. 125–134.
- Seibt, Gustav (2014): Bürger und Gelehrter. Soziologe Mario Rainer Lepsius gestorben. In: *Süddeutsche Zeitung*, 05.10.2014. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/soziologe-mario-rainer-lepsius-gestorben-buerger-und-gelehrter-1.2159223>, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Seifried, Jürgen; Beck, Klaus (2023): Epilog. Was bleibt von der exemplarischen Annäherung an eine diskursive disziplinäre Nabelschau? In: Klaus Beck und Jürgen Seifried (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld, S. 353–360. <https://doi.org/10.25656/01:28750>.
- Sembill, Detlef (2007): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Reinhold Nickolaus und Arnulf Zöller (Hg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld, S. 61–91.
- Seubert, Rolf (1993): „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“. Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (2), S. 149–168.
- Severing, Eckart (2005): Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. Online verfügbar unter https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Wozu_Modellversuche-2005_01.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.2025.
- Shi, Ling (2011): Common Knowledge, Learning, and Citation Practices in University Writing. In: *Research in the Teaching of English* 45 (3), S. 308–334.
- Sloane, Peter F. E. (1983): Theoretische und praktische Aspekte der Zielbestimmung. Eine Darstellung anhand der Zielbestimmung für die pädagogische Weiterbildung von nebenberuflichen Lehrkräften in der beruflichen Weiterbildung. Düsseldorf.
- Sloane, Peter F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.
- Sloane, Peter F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (3), S. 321–348.
- Sloane, Peter F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Reinhold Nickolaus und Arnulf Zöller (Hg.): Perspektiven der Be-

- rufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld, S. 11–60.
- Sloane, Peter F. E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 367–372.
- Sloane, Peter F. E. (2017): Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. Eine Polemik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 113 (3), S. 355–365.
- Sloane, Peter F. E. (2020): Berufsbildungsforschung. In: Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 667–681.
- Soden, Wolfram von (1992): Einführung in die Altorientalistik. 2., unveränderte Auflage. Darmstadt.
- Söll, Matthias (2017a): Die Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen der Wirtschaftspädagogik im Spiegel hochschulpolitischer Reformbemühungen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 113 (3), S. 397–427.
- Söll, Matthias (2017b): Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität. In: Jürgen Seifried, Susan Seeber und Birgit Ziegler (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017. Opladen, Berlin, Toronto, S. 29–42. <https://doi.org/10.25656/01:15857>.
- Söll, Matthias; Reinisch, Holger; Klusmeyer, Jens (2014): Publikation und Reputation. Eine Studie zum Rezeptions- und Publikationsverhalten von wissenschaftlich tätigen Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110 (4), S. 505–528.
- Sommer, Karl-Heinz (Hg.) (1980): Brennpunkte der Berufsbildung. Vorträge anlässlich der Herbsttagung der „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“ vom 8.-10. Oktober 1979 in Verbindung mit dem 150jährigen Jubiläum der Universität Stuttgart. Stuttgart.
- Sonderegger, Ruth (2021): Die Macht der Methode. In: Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim, Basel, S. 246–259.
- Später, Jörg (2024): Adornos Erben. Eine Geschichte der Bundesrepublik. Berlin.
- Speck, Josef; Wehle, Gerhard (Hg.) (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München.
- Spinner, Helmut (1974): Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt am Main.
- Spranger, Eduard (1963): Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Unveränderter Nachdruck der ersten Ausgabe von 1929. Darmstadt.
- Steffani, Winfried (1977): Pluralismus. Konzeptionen – Positionen – Kritik. In: *Politische Bildung* 10 (1), S. 3–33.
- Steib, Christian; Jahn, Robert (2020): Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Analyse der Entstehung von Lehrbüchern im Kontext der Institutionalisierung der Disziplin. In: Franz-Josef Kaiser und Mathias Götzl (Hg.): Historische Be-

- rufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold, S. 93–112.
- Stein, Werner (1971): Staat, Hochschule, Pluralismus. Ein hochschulpolitisches Koordinatensystem. In: *Neue Deutsche Hefte* 18 (3), S. 102–107.
- Steinbuch, Karl (1973): Kurskorrektur. Stuttgart.
- Stöss, Richard (1995): Die „neue Rechte“ in der Bundesrepublik. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Die Wiedergeburt des nationalistischen Denkens. Gefahr für die Demokratie. Bonn, S. 111–127.
- Strauss, Leo (1971): Die Unterscheidung zwischen Tatsachen und Werten. In: Hans Albert und Ernst Topitsch (Hg.): Werturteilsstreit. Darmstadt, S. 73–91.
- Strubenhoff, Marius (2018): The Positivism Dispute in German Sociology, 1954–1970. In: *History of European Ideas* 44 (2), S. 260–276.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston.
- Summers, William C. (2023): The American Phage Group. Founders of Molecular Biology. New Haven.
- Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In: Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, Basel, S. 53–86.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In: Peter Zedler und Eckard König (Hg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, S. 117–140.
- Tramm, Tade; Reinisch, Holger (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? – Eine Zwischenbilanz. In: Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 371–387.
- Uhle, Reinhard (1994): Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Reinhard Uhle und Dietrich Hoffmann (Hg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim, S. 83–100.
- Uhle, Reinhard; Hoffmann, Dietrich (Hg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim.
- Wagner, Vernessa (2024): Geschichten der Krise. Die Berichterstattung über Wirtschaftskrisen in Deutschland und England im 19. Jahrhundert. Bielefeld.
- Weber, Max (1985a): Der Sinn der »Wertfreiheit« der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 6., erneut durchgesehene Auflage. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen, S. 489–540.
- Weber, Max (1985b): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 6., erneut durchgesehene Auflage. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen, S. 146–214.

- Wehler, Hans-Ulrich (1979): Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft. In: Jürgen Kocka und Thomas Nipperdey (Hg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. Originalausgabe. München, S. 17–39.
- Wehler, Hans-Ulrich (2005): Wolfgang J. Mommsen. 1930–2004. In: *Geschichte und Gesellschaft* 31 (1), S. 135–142.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Fünfter Band. Bundesrepublik und DDR 1949–1990. München.
- Wehrs, Nikolai (2010): Protest der Professoren. Der Bund Freiheit der Wissenschaft und die Tendenzwende der 1970er Jahre. In: Massimiliano Livi, Daniel Schmidt und Michael Sturm (Hg.): *Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter*. Frankfurt am Main, S. 91–112.
- Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren. Der »Bund Freiheit der Wissenschaft« in den 1970er Jahren. Göttingen.
- Wehrs, Nikolai (2022): Domino und Schwarze Listen. Die »NofU«-Professoren und der studentische Radikalismus in West-Berlin in den 1970er Jahren. In: Edgar Wolfrum (Hg.): *Verfassungsfeinde im Land? Der „Radikalenerlass“ von 1972 in der Geschichte Baden-Württembergs und der Bundesrepublik*. Göttingen, S. 623–647.
- Weishaupt, Horst (1992): *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen*. Weinheim.
- Weiß, Volker (2012): *Moderne Antimoderne*. Arthur Moeller van den Bruck und der Wandel des Konservatismus. Paderborn.
- Weiß, Volker (2020): *Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Welsch, Wolfgang (1988): *Postmoderne-Pluralität als ethischer und politischer Wert*. Köln.
- White, Hayden (1990): *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Deutsche Erstaussgabe. Frankfurt am Main.
- Wildt, Michael (2002): *Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes*. Hamburg.
- Wildt, Michael (2013): Die Angst vor dem Volk. Ernst Fraenkel in der deutschen Nachkriegsgesellschaft. In: Monika Boll und Raphael Gross (Hg.): *»Ich staune, dass Sie in dieser Luft atmen können«*. Jüdische Intellektuelle in Deutschland nach 1945. Frankfurt am Main, S. 317–344.
- Willmann, Otto (1912): Die drei Hilfszeitwörter in der Erziehung. In: *Pharus* 3, S. 1–5.
- Zabeck, Max; Rost, Albert (Hg.) (1938): *Englishmen Look at the Reich*. Leipzig, Berlin.
- Ziegler, Birgit; Weyland, Ulrike (2023): Analysen und Reflexionen zum Beitrag von Roland Happ im Lichte einer gegenwärtigen und zukünftigen Standortbestimmung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Klaus Beck und Jürgen Seifried (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs*. Bielefeld, S. 125–139. <https://doi.org/10.25656/01:28750>.
- Zima, Peter V. (2017): *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen.
- Zima, Peter V. (2020): *Soziologische Theoriebildung. Ein Handbuch auf dialogischer Basis*. Tübingen.

- Zima, Peter V. (2021): *Textsoziologie. Eine kritische Einführung in die Diskurssemiotik*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Zima, Peter V. (2022): *Diskurs und Macht. Einführung in die herrschaftskritische Erzähltheorie*. Opladen, Toronto.
- Zinnecker, Jürgen (2003): „Das Problem der Generationen“. Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischen Text. In: Jürgen Reulecke (Hg.): *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert*. München, S. 33–58.
- Zoll, Ralf (2010): Die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen. In: Peter Imbusch und Ralf Zoll (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden, S. 441–457.
- Zorn, Daniel-Pascal (2022): *Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können*. Stuttgart.
- Zumhof, Tim; Oberdorf, Andreas (2022): „...ja, zu welchem Ziel eigentlich?“. Einleitende Bemerkungen zur Re-Lektüre von Herwig Blankertz' *Die Geschichte der Pädagogik*. In: Tim Zumhof und Andreas Oberdorf (Hg.): *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*. Münster, New York, S. 7–18.