

---

# Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer  
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

---

23

Klaus Beck

**Fortschritt in der  
Erziehungswissenschaft ?  
Anmerkungen zur Gegenwart einer  
unendlichen Geschichte**

## **Herausgeber:**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer  
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Welderweg 9  
D-55099 Mainz  
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095  
email: beck@mail.uni-mainz.de

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

## **© Copyright**

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

**KLAUS BECK**

**Fortschritt in der Erziehungswissenschaft?  
Anmerkungen zur Gegenwart einer  
unendlichen Geschichte**

# Fortschritt in der Erziehungswissenschaft?

## Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte\*

Anrede

I.

So mancher unter Ihnen wird sich angesichts meines Vortragsthemas gefragt haben, ob es denn sein muß, zu einem so fröhlichen und heiteren Anlaß, einem strahlenden Geburtstage, eine so traurige Angelegenheit gewissermaßen auf den Gabentisch zu legen: „Fortschritt in der Erziehungswissenschaft“, mit einem Fragezeichen versehen – klingt das nicht wie ein veritabler Stimmungskiller? Spürt man beim Aussprechen dieser Formulierung nicht förmlich das unterdrückte Aufstöhnen, das resignative Augenrollen der Fachgenossen und, verletzender noch, das mitleidlose Achselzucken der Kollegen aus den sog.<sup>1</sup> Naturwissenschaften?

Nun, was die letzteren betrifft, so möchte ich gerne gleich vorneweg etwas klarstellen, um ihrer Herablassung entgegenzutreten: Der Mensch und insbesondere sein Gehirn samt seiner Psyche – wenn es sie denn geben sollte – dürfte bei weitem das Komplizierteste sein, was es in unserem Universum zu erforschen gibt. Denken wir nur an die rund dreißig Milliarden Neuronen unseres Zentralnervensystems und die bis zu mehreren Hundert synaptischen Verknüpfungen eines einzelnen cerebralen Neurons mit weiteren Nervenzellen<sup>2</sup>, so bewegen wir uns schon rein quantitativ in Größenordnungen, die im wörtlichen und im übertragenen Sinne mit Recht als astronomisch gelten. Die Erziehungswissenschaft hat es – das wird niemand bestreiten – *auch* mit dem Funktionieren dieses Organs zu tun, was etwa in einigen Bereichen der Heilpädagogik besonders augenfällig wird. Welche Naturwissenschaft wollte von sich behaupten, einer komplexeren Problemstellung nachzuspüren? Natürlich ließe sich einwenden, die überlegene Intelligenz der Naturwissenschaftler erweise sich ja gerade darin, daß es ihnen gelungen sei, weniger komplexe und

---

\* Vortrag, gehalten am 22.03.99 an der Universität Regensburg aus Anlaß des 65. Geburtstages von Professor Dr. Helmut Heid.

<sup>1</sup> Ich benutze hier und im folgenden zusammen mit dem Naturwissenschaftsbegriff diese Vorbehaltsformel, weil er – was hier nicht näher ausgeführt werden kann – in keiner seiner umlaufenden Bedeutungen auf eine *systematische* Abgrenzung gegenüber seinem jeweiligen Pendant (Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften etc.) gegründet zu werden vermag. S. dazu auch Abschn. VI. Ziff. 4.

demzufolge kognitiv leichter bewältigbare Fragestellungen im Kosmos der Probleme zu etablieren. Wohl gesprochen! Aber ist es nicht so, daß sie gerade von uns Erziehungswissenschaftlern erwarten, daß wir ihnen erklären, wie es zu diesen Intelligenzleistungen kommen konnte und, nicht genug damit, auch wie sie am besten bei ihren Kindern herbeizuführen wären?

Wer die Diskussion um den Fortschritt in der Erziehungswissenschaft belächelt, sollte sich zuvor über die Komplexität der dort zu bearbeitenden Problemstellungen Klarheit verschaffen. In einer schichtenontologischen Betrachtungsweise, die sich vom subatomaren Teilchen über Makromoleküle und ganze Organe zum menschlichen Organismus erstreckt und von dort aus weiter von Interaktionsdyaden über Gruppen zu Sozietäten und Kulturen<sup>3</sup> – in einer solchen Betrachtungsweise finden sich die herkömmlichen Naturwissenschaften im wesentlichen noch *diesseits* der Komplexitätsschwelle, die durch die Problematisierung eines menschlichen Individuums, wie es von der Erziehungswissenschaft fokussiert wird, markiert ist. Womöglich könnten wir in der Erziehungswissenschaft schon weiter sein, wenn die sog. naturwissenschaftliche Forschung in den angrenzenden tieferen ontologischen Schichten schon fortgeschrittener wäre. Damit soll nun nicht einfach der Spieß umgedreht werden. Ohne Zweifel gibt es in vielen der sog. Naturwissenschaften einen beachtlichen Zugewinn an Einsichten, der uns manchmal nahezu atemberaubend erscheint. „Die Fortschritte der Medizin“, so persifliert ein *bon-mot*, „sind ungeheuer: Man ist sich seines Todes nicht mehr sicher.“ In dieser treffenden Bemerkung zeigt sich neben einer gewissen Beklemmung die große Hochachtung vor solchen Leistungen, die wir alle teilen.

## II.

Kommen wir zurück zu meinem Thema und der Erziehungswissenschaft, die sich, wie ich sagte, im Panorama der Problemlagen vor den sog. Naturwissenschaften keineswegs zu verstecken braucht und die im Hinblick auf die Dynamik, mit der wir lernen, immer komplexere Systeme zu durchschauen, eine ausgesprochene

<sup>2</sup> Vgl. Nauta, Walle J.H./Feirtag, Michael (1979): Die Architektur des Gehirns. Spektrum der Wissenschaft. Heft 11, 68-81.

<sup>3</sup> Vgl. Riedl, Rupert (1978/79): Über die Biologie des Ursachen-Denkens – ein evolutionistischer, systemtheoretischer Versuch. In: von Ditfurth, Hoimar/Boehringer Mannheim (Hrsg.): Mannheimer Forum. Mannheim: Boehringer, 9-73, 16-20.

Zukunftswissenschaft ist. Sie an einzelnen Universitäten abzuschaffen, wäre – und das ist nur einer von vielen Gründen – Ausdruck einer außerordentlich kurzsichtigen Standortpolitik.<sup>4</sup>

Gleichwohl – klingt das soeben erwähnte Komplexitätsargument nicht ein bißchen wie das selbstermutigende Pfeifen des verirrtten Wanderers im nächtlichen Walde? Gibt es wirklich einen Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Vielleicht wäre die Verunsicherung, die dieses Danaer-Geschenk von Festvortragsthema auslöst, um eine ganze Größenordnung kleiner, wenn es um nur *einen* Buchstaben länger wäre. Warum denn, so ist zu fragen, muß der Fortschrittsbegriff das erlösende kleine „e“ des Plurals entbehren, das die Themenfrage hätte entschärfen können auf die schlichte Suche nach der Zahl der Fortschritte und deren Größe! Der Singular treibt unsere Aufmerksamkeit ins gefährliche Düsternis des „Ob überhaupt“. Und er läßt erahnen, daß sich im Untertitel des Themas „Anmerkungen“ ankündigen, die nicht so sehr mit den Inhalten einer permanenten erziehungswissenschaftlichen Fortschrittsentwicklung zu tun haben, sondern das annotieren, was man als die unendliche Geschichte einer erziehungswissenschaftlichen Dauerdebatte um das Fortschrittsproblem bezeichnen kann.

Selbst diese schon reichlich unerfreuliche Perspektive ist noch nicht das letzte Wort in der Freilegung des Problemgehalts meines Themas. Im Titel zu einem vor wenigen Jahren erschienenen Sammelband hat ein in der gesamten Erziehungswissenschaft hoch angesehener Kollege mit seinem damaligen Mitarbeiter, der ebenfalls heute unter uns weilt, sozusagen das Vorzeichen umgekehrt. Zwar mit gewohnter Dezenz, ohne dem *terminus fatalis* auch noch zu sprachlicher Existenz zu verhelfen, und gleichermaßen mit der eher vorsichtigen Form des Interrogativs formulierten die beiden Herausgeber die Titelfrage so: „Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?“<sup>5</sup>

Damit ist – als ein weniger dezenter Vertreter der Zunft spreche ich aus, was Insider sofort erkennen – ein kaum verhohlener Rückschrittsverdacht in die Welt gesetzt. Mit

---

<sup>4</sup> Vgl. DGfE (1999): Diskussionsanregung des Vorstandes für die Selbstverständigung der DGfE zur Lage und Zukunft der Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Papier für die Sektionen vom 11.02.99, 2.

<sup>5</sup> Pollak, Guido/Heid, Helmut (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

dem, was er systematisch bedeutet, werden wir uns zu befassen haben. Dabei beschränke ich mich, das ist versprochen, auf das Grundsätzliche dieser Fragestellung. Worin dieses Grundsätzliche besteht, kann ich dank der skeptischen Rückschrittsfrage leicht auf den Begriff bringen: Ganz offensichtlich wird mit den beiden Richtungsschildern „Fortschritt“ und „Rückschritt“ ein zumindest eindimensionaler<sup>6</sup> Raum aufgespannt, in dem Bewegungen in beiderlei Richtung prinzipiell für möglich gehalten werden. Die Erwähnung dieses Sachverhalts erweist sich unter zwei Aspekten als nicht-trivial. Zum einen läßt sich nämlich durchaus bezweifeln, ob in einer Wissenschaft, die sich als akkumulativ versteht, Rückschritt überhaupt denkmöglich ist. Ich komme darauf noch zurück. Zum anderen findet sich – wie mir scheint – nicht allein in der Erziehungswissenschaft eine Fortschrittsvorstellung, die Rückschritt jedenfalls schon *per definitionem* ausschließt. Sie besteht darin, daß Fortschritt über einem Zeitkriterium definiert wird, und so das Neueste zugleich als vergleichsweise fortschrittlich erscheinen läßt. Dieser Sichtweise befließigt sich, wer etwa im Lichte der Postmoderne als überholt bezeichnet, was der Moderne oder Vormoderne zuzurechnen ist.<sup>7</sup> In einer bestimmten Hinsicht entpuppt sich dieser Standpunkt gegenüber der Akkumulationsvorstellung als noch pointierter: Während diese nämlich neben Progreß zumindest auch Stillstand zu identifizieren erlaubt, gibt es für den Chronologen überhaupt nur Fortschritt – ein Verständnis, das diese Zentralkategorie unserer Thematik ersichtlich zur Sinnlosigkeit verurteilt.

Man kann bei solcherart verbaler Vororientierung allerdings nicht umsichtig genug sein.<sup>8</sup> Das Bild von dem Menschen, der „mit der Zeit geht“, und in diesem Sinne fortzuschreiten scheint, läßt sich auch noch anders als naiv chronologisch deuten. Dazu brauchen wir uns nur einen Jogger vorzustellen, der im Fitneßstudio auf dem Laufband, unserem Symbol für immer neue zu bewältigende Problemlagen, seinen Sprint absolviert. Ist es nicht so, daß er auf der Stelle zu treten scheint, obwohl er in Wirklichkeit permanent Fortschritt produziert, also etwa – gemäß unserem Vergleich –

---

<sup>6</sup> Möglicherweise auch ein mehrdimensionaler: Das hängt von der Dimensionalität des gewählten Fortschrittskriteriums ab.

<sup>7</sup> Vgl. näher dazu z.B. Constas, Mark A. (1998): The Changing Nature of Educational Research and a Critique of Postmodernism. *Educational Researcher*, 27/2, 26-33.

<sup>8</sup> Selbstverständlich benutzen nicht alle, die Modernitätskategorien im Munde führen, ein chronologisches Fortschrittskriterium und, umgekehrt, ist der Verzicht auf die Nutzung der Modernitätsrhetorik keineswegs ein sicherer Indikator dafür, daß man damit zugleich auch dem gehaltlosen chronologischen Fortschrittsdenken abgeschworen hätte.

ununterbrochen die je neuen Erziehungsprobleme seiner Zeit löst? Paßt dazu nicht auch das Bild dessen, der dem Wandel nicht nachkommt, weil er zu langsam voranschreitet, auch das dessen, der stehenbleibt und damit noch rasanter zurückfällt oder dessen, der seiner Zeit vorausseilt? Gehört in diesen Zusammenhang nicht bspw. das Argument von den Megatrends<sup>9</sup>, deren rascher Bewegung wir möglichst im Gleichschritt zu folgen hätten?

Ewald Terhart hat schon vor gut zwanzig Jahren der Erziehungswissenschaft vorgeworfen, sie trete „auf der Stelle“ und drohe, sich fortschrittslos „heißzulaufen“<sup>10</sup>. Hinter seiner Kritik stand ein ähnliches Gleichnis wie das vom Laufband. Nur sah er die fortschrittsbemühte Erziehungswissenschaft noch in freier Natur üben, als er sie schalt, sie komme nicht voran.

Nun, was ist mit all den Metaphern und ihren nicht selten zum Bemüht-Tiefgründigen neigenden Auslegungen gesagt? Zunächst nur so viel, daß alles notwendig bildhafte Reden vom „Fortschritt“, vom „Stillstand“ und vom „Rückschritt“ mit Blick auf die Wissenschaft im allgemeinen und mit Blick auf die Erziehungswissenschaft im besonderen einer Konkretisierung bedarf, eines, wie Carnap vielleicht gesagt hätte<sup>11</sup>, „progredienten Sinnkriteriums“, das scharf, hart, eindeutig, unbeugsam und wie sonst noch klarheitsförderlich ist: Ohne Kriterium kein Fortschritt!

### III.

Schauen wir also, welche Fortschrittskriterien in der Erziehungswissenschaft gehandelt werden! Drei elementare Varianten möchte ich erwähnen und ganz knapp skizzieren. Dabei wird sich zeigen, daß sie an ganz unterschiedlichen Punkten des Gesamtprozesses angreifen – ein Befund, der mir Anlaß geben wird, sie unter diesem Aspekt hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit zu bewerten. Mit dieser Meßlatte ausgerüstet verfare ich dann so, wie es von den alten Kleidermachern berichtet wird, wo es heißt: »„Alles mit Maß“, sprach der Schneider und schlug seinen Sohn mit der

<sup>9</sup> Vgl. Achtenhagen, Frank/Nijhof, Wim/Raffe, David: Feasibility Study: Research scope for vocational education in the framework of COST social sciences. COST Technical Committee. Vol. 3. European Commission. Directorate-General. Science, Research and Development 1995, 15-20.

<sup>10</sup> Terhart, Ewald (1978): Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1978, 115

<sup>11</sup> In Analogie zu seinem Begriff des „empiristischen Sinnkriteriums“; vgl. dazu Stegmüller, Wolfgang (1969): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner, 402.

Elle.« D. h. mit der Bewertung der Fortschrittskriterien in der Hand, werde ich – freilich nicht ganz so martialisch – neueren Äußerungen zum Fortschrittsdenken in der Erziehungswissenschaft zu Leibe rücken. Schließen möchte ich mit fünf kurz gefaßten Vorschlägen zur Antwort auf die ewig junge, hier allerdings ganz eng gefaßte Frage: Was sollen wir tun?<sup>12</sup>

Beginnen wir – als Referenz an seine Anciennität – mit dem geisteswissenschaftlichen Fortschrittsdenken. Es entstammt der Problemlage des Textverstehens und hat mit der Problemerweiterung auf das Verstehen eines Menschen, insbesondere eines Kindes, Einzug in das Erziehungsdenken gefunden.<sup>13</sup> Die Methode der Lebenshermeneutik soll ihm den Zugang zum Fortschritt eröffnen. Wie muß man sich das vorstellen? Nun, in der älteren Textthermeneutik sah man sich vor die Aufgabe gestellt, den Sinn klassischer Texte aus ihrem Entstehungszusammenhang heraus zu erschließen und sich ihm in immer neuen Durchgängen durch das Material zu nähern. Diese Sinndeutung konnte ihrerseits niedergeschrieben und damit einerseits der Kritik zugänglich gemacht werden, andererseits den Folgegenerationen als neues Verstehensobjekt dienen. Hier stoßen wir zum ersten Mal auf das Phänomen, das der Untertitel meines Themas anspricht. Durch fortwährendes Verstehen, Neu-Deuten, durch Deutungskritik und Kritikverstehen wird etwas angezettelt, das ins Unendliche fortgesetzt zu werden vermag. Soweit sich ein solches textthermeneutisches Bemühen auf Vorlagen mit Erziehungsgehalt richtet, spricht man auch heute noch von „geisteswissenschaftlicher“ Erziehungswissenschaft.

Die wirklich piffige Idee, der die geisteswissenschaftliche Richtung eine ebenso vitale zweite Variante verdankt, steckt hinter der Überlegung, die Seele des Kindes, seine Entelechie, sei ebenso zu lesen und zu verstehen wie ein aufgeschlagenes Buch.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Daß meine Ausführungen zu diesem Fragenkomplex eher holzschnittartig ausfallen, also nur die groben Konturen einer differenzierter zu führenden Diskussion vorzeichnen, ist dem Rahmen geschuldet, in dem diese Überlegungen vorgetragen werden. Selbstverständlich lassen sich im Detail vielerlei Einschränkungen und Spezifikationen anführen. Sie würden allerdings nicht den Tenor des vorgetragenen Arguments ändern.

<sup>13</sup> Vgl. dazu und zum folgenden Danner, Helmut (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt, 99-105.

<sup>14</sup> Vgl. Struck, Peter (1996): Die Kunst der Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Sie bedürfe daher ganz analog einer lebenshermeneutischen Entschlüsselung, um das erziehungspraktische Handeln zu fundieren.<sup>15</sup>

Wo versteckt sich hier der Fortschrittsgedanke? Um ihn samt seinem Kriterium freizulegen, braucht man nicht lange zu suchen. Wir finden ihn, ohne davon überrascht zu sein, sozusagen gleich hinter dem Wahrheitskonzept: Wahrheit entsteht, wenn man etwas richtig verstanden hat. Richtiges Verstehen zeigt sich im Eintreten eines Evidenzerlebnisses.<sup>16</sup> Dieses Erlebnis kann freilich verblassen und damit neuen Verstehensbedarf auslösen, der, wenn es gut geht, zu einem neuen Evidenzerlebnis höherer Qualität führt. Schon befinden wir uns mitten im hermeneutischen Zirkel, dessen prinzipielle Unendlichkeit wir ja vorhin schon gesehen haben.<sup>17</sup> In ihm „rotieren“ derzeit meiner groben Schätzung nach gut und gerne die Hälfte der Mitglieder der DGfE.

Sie alle kennen vermutlich das Eschersche Vexierbild von der umlaufenden Treppe.<sup>18</sup> Es bringt ein Charakteristikum des geisteswissenschaftlichen Fortschrittsdenkens, nämlich seine ins Unendliche fortzudenkende Zirkelbewegung, recht gut zum Ausdruck. Das andere Kennzeichen, das diese Sichtweise impliziert, erscheint mir freilich noch wichtiger, weshalb ich es auch in unserem Zusammenhang zum Kategorisierungskriterium erheben möchte: Evidenzen sind subjektive Erlebnisse;<sup>19</sup> Erfahrungen von höherer (oder tieferer) Evidenz, also fortschrittsanzeigende Vergleichs-erlebnisse, gehören ebenso in den subjektiven Erfahrungsbereich. Damit haben wir es hier letztlich mit einem an die verstehende Person gebundenen, einem intrapersonalen Fortschrittskriterium zu tun.

---

<sup>15</sup> Vgl. Danner, Helmut, a.a.O. (s. FN 13), ebd.

<sup>16</sup> Dieses erkenntnistheoretische Grundmuster findet seine wohl klarste Ausarbeitung bei Edmund Husserl. Für einen Überblick vgl. Welz, Frank (1996): Kritik der Lebenswelt. Opladen: Westdt. Verlag, 34-74.

<sup>17</sup> Vgl. Mittelstraß, Jürgen: Die unheimlichen Geisteswissenschaften. Information Philosophie, 2/1996, 5-19, 12.

<sup>18</sup> Abgedruckt z.B. in Hofstadter, Douglas R. (1985): Gödel, Escher, Bach – ein endloses geflochtenes Band. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 14.

<sup>19</sup> Vgl. dazu etwa Nicolai Hartmanns Auseinandersetzung mit der Husserlschen Wahrheitskonzeption, wie sie von Stegmüller (a.a.O. (s. FN 11), 67, 252-253) referiert wird; s. auch Danner a. a. O. (s. FN 13) 120.

In der emanzipatorischen Pädagogik liegen die Dinge inhaltlich völlig anders, strukturell allerdings nicht unähnlich – und das kommt ja nicht von ungefähr.<sup>20</sup> Mit ihrer Programmatik der immer weiter zu steigernden Selbstverwirklichung setzt sie zwar am Individuum an, nimmt jedoch ein gesellschaftliches Ziel ins Visier, den Abbau von irrationaler Herrschaft nämlich, der freilich erst in der faktisch unerreichbaren idealen Kommunikationsgemeinschaft vollständig verwirklicht ist.<sup>21</sup> Man mag trefflich darüber streiten, ob der einzelne aus dieser Sicht instrumentalisiert, also zum Mittel der Erreichung des gesellschaftlichen Zwecks gemacht wird oder ob umgekehrt, die „Veranstaltung Gesellschaft“ als Medium des individuellen Verwirklichungsziels fungiere.<sup>22</sup> Die Programmformel jedenfalls, unter der sich die Anhänger dieser Sicht zusammenscharen, kündigt – übrigens in frappierender Nähe zu einer Wendung im christlichen Glaubensbekenntnis – von der gelungenen Kommunikationsgemeinschaft, hält sich also in der Terminologie der Gesellschaftsphilosophie.<sup>23</sup>

Das emanzipatorische Fortschrittskriterium hängt selbstverständlich auch hier eng mit dem Wahrheitskonzept zusammen. Es steht etwa unter dem gleichen Motto wie die neueste Werbekampagne eines Autoherstellers: „Erkennen ist gut. Erleben ist besser“. Was wahr ist, zeigt sich nämlich im als zwanglos erlebten sozialen Konsens der symmetrisch Kommunizierenden, und Fortschritt ist eingetreten, wenn sich die Gesellschaft auf eben die ideale Kommunikationsgemeinschaft zubewegt hat.<sup>24</sup>

In emanzipatorischer Sicht erweist sich Fortschritt mithin als Ermöglichungsbedingung für die ideal-konsensuale Wahrheitsfindung. In den Geisteswissenschaften dagegen verhält es sich genau umgekehrt: Das wahrheitsstiftende Evidenzerlebnis konstituiert dort mit seiner im hermeneutischen Zirkel wachsenden Qualität allererst den Fortschrittsbegriff – ein Gedanke, der in der

---

<sup>20</sup> Man bedenke, daß die „Begründer“ dieser Richtung, wie z.B. Blankertz, Giesecke, Klafki, Mollenhauer, selbst ursprünglich im „geisteswissenschaftlichen“ Paradigma sozialisiert waren. Vgl. dazu auch Brezinka, Wolfgang (1974): *Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken*. München: Reinhardt, 75-76.

<sup>21</sup> Vgl. dazu etwa die Darstellung bei Hoffmann, Dietrich (1979): *Zur historischen Funktion kritischer Erziehungswissenschaft*. In: Claußen, Bernhard u.a. (Hrsg.): *Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt, 73-116, 78-81.

<sup>22</sup> Vgl. z.B. Brezinka, a.a.O. (s. FN 20), 145-147.

<sup>23</sup> Vgl. z.B. bei Blankertz, Herwig (1966): *Bildungstheorie und Ökonomie*. In: Rebel, Karl Heinz (Hrsg.): *Texte zur Schulreform*. Weinheim: Beltz, 61-86, insbes. 80-86.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. Vogt, Klaus: ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ – kritisch betrachtet. In: Claußen, Bernhard u.a. (Hrsg.): a.a.O. (s. FN 21), 163-179, 167-168.

hypermodernen Konstruktivismuswelle, die gerade über uns hinwegrollt, nahezu identisch wiederkehrt, wenn auch zugegebenermaßen in einer verführerisch-schicken terminologischen Verkleidung. So ist dort von der zunehmenden „Viabilität“ des stets unüberwindbar subjektiven Wissens die Rede, das durch erfahrene „Perturbationen“ immer weniger erschüttert wird.<sup>25</sup> In allen diesen Konzeptionen wird das Fortschrittskriterium gewissermaßen externalisiert, in die Person des Wissenschaftlers hier, in die Formation der Gesellschaft dort, also external-subjektivistisch hier, external-kollektivistisch dort.

---

<sup>25</sup> von Glaserfeld, Ernst (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer, 14, 65 und passim

## IV.

Es lohnt sich, einen Moment lang einzuhalten und zu überlegen, ob eine solche Externalisierung des Fortschrittskriteriums nicht vernünftig ist. Müssen wir nicht tatsächlich an ihren Früchten erkennen – also extern –, ob es in einer Wissenschaft vorangeht? Nun, lange Zeit verstand es sich ja wirklich wie von selbst, daß der technische Fortschritt als Indikator für die progressive Entwicklung der ihn fundierenden sog. Naturwissenschaften zu gelten habe. Diesem Verständnis hat freilich spätestens der Konflikt um die Gentechnik den Todesstoß versetzt. Warum also sollte sich eine Erziehungswissenschaft diesen Schuh anziehen? Ich weiß, daß eine solche Zurückhaltung gerade in unseren Tagen in der Erziehungswissenschaft vielerorts auf Unverständnis stößt. Und ich gebe zu, daß die neue „Philosophie“ der DFG, Forschungsbefunde sollten durch Praxisverbesserung ihre Fortschrittstauglichkeit erweisen, auch auf mich eine gewisse Faszination ausübt. Wer läßt sich schließlich als Erziehungswissenschaftler schon gerne sagen, die Fortschrittlichkeit der Schulen zeige sich lediglich darin, daß sie die Prügelstrafe durch die Mengenlehre ersetzt habe!

Und doch: Die Debatten um die praktische Wirkungslosigkeit der Erziehungswissenschaft, in denen auch sie selbst sich wie in ritualisierten Geißelungssessionen zerfleischt – selbstverständlich mit aller Vorsicht –, diese Debatten werden uns im Nachhinein fast wie harmloses Habermas'sches Konsensgeflüster erscheinen gegenüber dem, was uns blüht, wenn eine erziehungswissenschaftliche Technologie tatsächlich die praktische Machbarkeitsschwelle der Menschenformung auf breiter Front überschritten hat. Die Diskussion darüber, was in der Gestaltung der menschlichen Lebenspraxis als Fortschritt gelten dürfe, hat jedoch ihre eigene Problematik. Man darf sie nicht mit der Auseinandersetzung um den Fortschritt *in* der Wissenschaft vermischen, weil beide dabei nur Schaden nehmen können. Die gesellschaftliche Praxis kann es sich nicht leisten, blind dem Erkenntnisfortschritt in den Wissenschaften zu folgen, und die Wissenschaften sollten sich freihalten von sozialen Erfolgskriterien, die in einer je akzidentiellen historischen Lage so oder so ausfallen können.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Natürlich ist Wissenschaftspraxis zugleich Teil gesellschaftlicher Praxis. Insofern fällt sie als solche mit in den Umkreis dessen, was als Gegenstand der Diskussion zur Gestaltung menschlicher Lebenspraxis zu gelten hat.

Noch einmal zugegeben: Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft wird ohne Zweifel von vielerlei weiteren, insbesondere legitimatorischen und auch fiskalischen Verstrickungen überlagert, die für die Fortschrittsdiskussion beider Seiten nicht folgenlos bleiben müssen.<sup>27</sup> Aber ohne ein klares immanentes Konzept gerät zumindest die Wissenschaft allzu leicht unter die Stiefel derjenigen, die den *Fortschritt* am liebsten im *Gleichschritt* sehen. Insofern müßte man es aus Sicht einer Meta-Ebene wirklich als *Rückschritt* bezeichnen, wenn einträte, wonach der erwähnte Sammelbandtitel gefragt hatte, nämlich ein Gang von der Erziehungswissenschaft zurück zur geisteswissenschaftlichen oder emanzipatorischen Pädagogik.

Mit diesem Hinweis ist zugleich ein Bezug zur letzten hier bedeutsamen Variante von Fortschrittskriterien hergestellt, derjenigen nämlich, die in einer kritisch-rational ausgerichteten Erziehungswissenschaft ins Auge gefaßt wird.<sup>28</sup> Wir bleiben auf dem Abstraktionsniveau der vorhin ausgeführten Fortschrittsanalysen. In Verbindung mit dem Wahrheitskriterium, das in diesem Paradigma korrespondenztheoretisch gefaßt ist, treffen wir hier auf die bereits erwähnte Akkumulationsphilosophie.<sup>29</sup> Das Fortschrittskonzept klinkt sich sozusagen bei den deskriptiven Aussagen als den Resultaten von Erkenntnisprozessen ein. Die Aussagen müssen vergleichsweise immer gehaltvoller, immer allgemeiner und immer zuverlässiger werden, wenn sie auf der Fortschrittsskala die jeweils vordersten Plätze erringen sollen.

Wie in den beiden vorhin erwähnten Positionen liegt auch hier die Perspektive auf einen unendlichen Progreß vor uns. Aber sein Kriterium ist wissenschaftsimmanent, gewissermaßen autonom. Und es ist invariant über die Zeit, nicht affizierbar durch externale subjektivistische oder gesellschaftliche Meinungsturbulenzen, und es vermeidet daher die Gefahr eines Zick-Zack-Kurses.

Davon abtrennbar und abzutrennen ist sowohl systematisch als auch pragmatisch die Frage nach dem Fortschritt der Wissenschaft.

<sup>27</sup> Vgl. z.B. Heid, Helmut (1989): Über das Verhältnis von Ökonomie, Politik und Pädagogik. In: Döring, P. A./Weihaupt, H./Weiß, M. (Hrsg.): Bildung in sozio-ökonomischer Sicht. Köln: Böhlau, 3-11.

<sup>28</sup> Diese Variante wird unglücklicherweise allzu oft dem Etikett „analytisch-empirisch“ oder gar „empirisch-analytisch“ subsumiert. Jedenfalls immer dann, wenn mit dem Adjektiv „analytisch“ ein Bezug zur Analytischen Philosophie hergestellt werden soll – und worauf sonst sollte es sich in diesem Zusammenhang beziehen? –, liegt ein Mißverständnis vor. Die Analytische Philosophie hat sich ja mit ihrem Programm der Untersuchung naturwissenschaftlicher Forschung einem strikt deskriptiven Anliegen verschrieben und will ausdrücklich den Wissenschaften keine Sollensvorschriften vorgeben.

<sup>29</sup> Vgl. insbes. Albert, Hans (1987): Kritik der reinen Erkenntnislehre. Tübingen: Mohr.



## V.

Die kritisch-rationalen Implikationen für die Praxis der Erziehungswissenschaft entpuppen sich nun allerdings als ausgesprochen lästig und anstrengend. Sie domestizieren die unter Pädagogen verbreitete Lust am Schwadronieren über die 'Seele des Zöglings' oder den 'tiefen Sinn des Du im Gegenüber' und den 'Unsegen der gesellschaftlichen Verhältnisse'. Aber sie schützen dafür den Gang der Wissenschaft vor den Wechselfällen des Zeitgeistes. Wie sehr muß es den emanzipatorisch inspirierten Alt-Achtundsechziger schmerzen, wenn er den Rektor der Mannheimer Universität dieser Tage unter beachtlichem Beifall sagen hörte, es sei an der Zeit, die alten akademischen Mitbestimmungszöpfe abzuschneiden!<sup>30</sup> Und welche Gefühlskonvulsionen muß unser geisteswissenschaftlicher Bildungstheoretiker durchleiden, wenn ein Sturm von Neuinterpretationen der Reformpädagogik über ihn und seinen wohlbehüteten Bildungsbegriff hinwegfegt! Allerdings: Sollte sich bei ihm dadurch ein seine Seele (!) belastendes Streßleiden einstellen, so wird er wie selbstverständlich ein Medikament dagegen einnehmen, das nach den Prinzipien eines kritisch-rationalen Fortschrittskonzepts entwickelt worden ist. Mit anderen Worten: Wenn es wirklich ernst wird, verlassen sich unsere geisteswissenschaftlichen Kollegen doch auch gerne auf die Ergebnisse „richtiger“ Wissenschaft.

Nun, was sollen solche Emotionsszenarien aus den Köpfen einzelner Wissenschaftler? Sind sie nicht bloß rhetorische Gags, weil sie die Fortschrittskriterien selbst ja gar nicht berühren? Schildern sie nicht einfach ein unvermeidlich wiederkehrendes Phänomen individuellen Scheiterns? Meine These ist: Nein, sie treten massenhaft auf und beeinflussen so den innerdisziplinären bzw. den jeweiligen innerparadigmatischen Diskurs über die Geltung der Basiskriterien. Gegen Erschöpfungs-, Ermüdungs- und Enttäuschungsheimsuchungen sind gerade auch die kritisch-rational eingestellten Erziehungswissenschaftler nicht gefeit. David F. Labaree von der Michigan State University charakterisierte ihre Lage kürzlich so: „Am Ende einer langen und ausgezeichneten Karriere stellten reputierte Erziehungswissenschaftler nicht selten fest, daß sie noch an den gleichen Problemen

---

<sup>30</sup> Vgl. Mannheimer Morgen, 19. Feb. 1999.

arbeiten wie zu Anfang.“<sup>31</sup> Zwar könne man, so räsontiert er weiter, nach den Regeln harter Wissenschaft versuchen, der Erziehungswissenschaft festen Grund zu verschaffen. Aber das Ergebnis wäre eine Wissenschaft von etwas anderem als dem, was Lehrer und Schüler erlebten.<sup>32</sup>

Labaree folgert, daß man sich damit abfinden müsse, die Erziehungswissenschaft produziere „weiches Wissen“, das zur Not sogar auch leicht von Quereinsteigern aus anderen Disziplinen erzeugt werden könne und das als Anwendungswissen nicht besonders nützlich sei<sup>33</sup>. Einerseits sei dies mit einem niedrigen Status seiner Erzeuger in der Universität verbunden; andererseits enthebe es aber diese auch des Zwangs, sich strikten Regeln unterwerfen zu müssen und im übrigen sei „soft knowledge“ ohnehin „in“.<sup>34</sup>

Es ist diese postmoderne Larmoyanz, von der sich, wie mir scheint, gegenwärtig viele Zunftgenossen anstecken lassen. Und man muß ihnen ja auch zugute halten, daß der wissenschaftliche Fortschritt wirklich schwer zu erreichen und schon gar nicht ohne weiteres praxisdienlich umzusetzen ist. Wen könnte das andererseits noch wundern in Anbetracht der eingangs erwähnten schichtenontologischen Komplexitätsstufe, auf der die Erziehungswissenschaft ansetzt!

Dem kritisch-rationalen Forschungsprogramm droht eine weitere Gefahr, die aus ihm selbst heraus erwächst. Es beherbergt nämlich – was man prinzipiell begrüßen muß – die scharfsichtigsten Kritiker in seinen eigenen Reihen. Sie rekrutieren sich insbesondere aus den Popper-Albert-Schülern der „zweiten Generation“, wie Helmut Spinner sie (und damit auch sich selbst) bezeichnet.<sup>35</sup> Mir geht es – da sei Popper vor! – keineswegs darum, diese immanente Kritik abzuwehren. Sie erweckt jedoch offenbar bei einer Reihe unserer jüngeren Fachkollegen den Eindruck, als sei der Kritische Rationalismus insgesamt ein löchriger Kahn, dem man sich für das

---

<sup>31</sup> Labaree, David F.: Educational Researchers: Living with a lesser Form of Knowledge. *Educational Researcher*, 27, 1998/11, 4-12, 9

<sup>32</sup> Vgl. ebd. 9.

<sup>33</sup> Vgl. ebd. 11.

<sup>34</sup> Vgl. ebd. 11.

<sup>35</sup> Vgl. Spinner, Helmut (1994): Popper als Erzieher? Fortschritte und Fehlentwicklungen des Kritischen Rationalismus: Von der Wissenschaftstheorie zur Politik und Pädagogik. In: Pollak, Guido/Heid, Helmut (Hrsg.), a.a.O. (s. FN 5), 355-406, 358.

Forschungsabenteuer auf hoher See besser nicht anvertraue.<sup>36</sup> Das Jubelgeheul der geisteswissenschaftlich-emanzipatorischen Gegnerschaft über die kritisch-rationale Selbstkritik tut da ein Übriges.

Die Hereinnahme der kritisch-rationalen Grundlegendiskussion *in* die Erziehungswissenschaft samt ihrem lähmenden Zweifel wirkt offenbar auf viele – um es mit einem Vergleich zu sagen –, als hätte Karl Benz vom Bau seines ersten Automobils abgelassen, bloß weil es ihm nicht gelang, den Luftwiderstandsbeiwert seines Gefährts auf das Niveau eines heutigen Rennwagens zu drücken. M.E. liegen die Dinge in unserem Fach gegenwärtig aber so, daß es für uns immer noch einen bedeutenden Fortschritt darstellte, wenn wir keine anderen Fehler mehr machten als die, die von der ersten Generation Kritischer Rationalisten noch übersehen worden waren.

## VI.

Lassen Sie mich abschließend ein paar wenige Anregungen zur Diskussion stellen.

1. Im Blick auf das Emotionale erscheint es mir wichtig, die Erwartungen an die Spannweite des Fortschritts, den wir während eines Arbeitslebens erreichen können, nicht übermäßig hochzustecken. Das Forschungsprogramm der Erziehungswissenschaft, das die Gesetzmäßigkeiten von pädagogischen Interaktionen unter variierenden Randbedingungen ausfindig zu machen intendiert, hat Jahrhundertkaliber. Wer immerzu auf die in der Ferne liegenden Ergebnisse starrt, versäumt es, die nächstliegenden Schritte zu tun. Mit dem Fernglas vor den Augen sollte man sich nicht auf eine Kletterpartie begeben.
2. Was wir noch nicht hinreichend entwickelt haben, ist ein elaboriertes Fortschrittsbewußtsein. Zu verlockend wirkt offenbar nach wie vor die außerordentliche Breite unseres Forschungsfeldes, auf dem jeder Neuankömmling noch leicht einen eigenen Claim abstecken kann, ohne befürchten zu müssen, daß hier schon ein anderer geschürft hätte. Das gilt auch für die eingesetzten Instrumente. Man braucht ja nur einen neuen selbsterstellten Fragebogen einzusetzen und schon ist die Originalität der eigenen Befunde gesichert. Und es gilt für die herangezogenen Analysemethoden. Immer noch

---

<sup>36</sup> Vgl. z.B. Sloane, Peter (1995): Von der Erkenntnis zur Anwendung. Jenaer Vorträge. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Baden-Baden: Nomos, 22-25.

suchen wir in der qualitativen und quantitativen Auswertung von Befunden nach formalen Modellen, die auf unsere Daten passen. Wir müssen dazu kommen zu prüfen, ob die Daten unsere in Theorien gegründeten Modelle erfüllen und, wenn nicht, die Theorien verbessern. Nur so kommt es zur Theorieselektion im Sinne von Versagen und Bewährung. Fortschritt ist an kritische Prüfung gebunden und die kann – um im Bilde zu bleiben – nur erfolgen, wenn mehrere Forscher im gleichen Claim zusammengesperrt bleiben und es ihnen nicht erlaubt ist, daß jeder sich sein eigenes Werkzeug zusammenbastelt. Forschungspolitisch gewendet: Wir brauchen dringend Re-Analysen und das heißt, wir müssen diesen Untersuchungstyp im Forscherdiskurs rehabilitieren. Könnte nicht die DFG derartige Forschungsprojekte anregen – etwa zur Re-Analyse von Vorhaben, die von ihr gefördert und erfolgreich durchgeführt wurden? Sie wären vergleichsweise billig, weil sie keine Designentwicklung benötigen. Für das fortschrittsgenerierende Verfahren der Hypothesenprüfung sind sie von unschätzbarem Wert.

3. Wer fortschreiten will, muß wissen, wo er steht. Das klingt einfacher, als es ist, weil die anthropozentrische Schreit-Metapher wieder einmal täuscht. Wissenschaft wird von einer großen Zahl untereinander nur lose und höchstens informell koordinierter Individuen betrieben. Das macht es erforderlich, daß von Zeit zu Zeit eine Zusammenschau der erarbeiteten Befunde erstellt wird, als Selbstvergewisserung der Zunft sozusagen. Wieder wäre zu fragen: Könnte nicht die DFG in Abständen derartige Überblicksprojekte stimulieren? Mit Zeitschriftenbeiträgen ist das, selbst wenn man sich auf den engen nationalen Horizont beschränkt, oft schon nicht mehr zu bewältigen. Wir verfügen ja über ausgezeichnete Vorbilder. Ich denke z.B. an die Handbücher von Gage und Berliner, von Good und Brophy oder an die Handbooks of Research on Teaching, deren vierter Band dieser Tage – sogar unter deutscher (wirtschaftspädagogischer) Beteiligung, was etwas heißen will! – erscheint.<sup>37</sup> Diese Beispiele belehren im übrigen jeden intellektuell redlichen Zweifler darüber, daß die Erziehungswissenschaft kritisch-rationaler Prägung erfolgreich akkumulativ zu arbeiten vermag.

---

<sup>37</sup> Gage, Nathaniel L./Berliner, David C. (1986): Pädagogische Psychologie. Weinheim/München: Psych. Verl. Union/Beltz; Good, Thomas L./Brophy, Jere, E. (1986): Educational Psychology: A Realistic Approach. New York: Longman; „Handbook(s) of Research on Teaching“, deren Herausgabe von der American Educational Research Association (AERA) initiiert wird und die (bislang) von Macmillan, New York, verlegt wurden.

4. Die Erziehungswissenschaft ist keine Insel der Seligen und sie verfügt keinesfalls über ein systematisch abgrenzbares Forschungsterrain – im Gegenteil: An allen Ecken und Enden finden sich sozusagen freie Valenzen, über die ihre Aussagen zu denjenigen anderer Disziplinen in Verbindung treten können. Es sollte zu einem wichtigen Kriterium der Förderungswürdigkeit von Forschungsvorhaben erhoben werden, daß sie die Anschlußfähigkeit zu anderen Disziplinen programmatisch zu pflegen versprechen. Wir haben nämlich m.E. überhaupt keinen Grund, die im Wiener Kreis kultivierte Idee der Einheitswissenschaft preiszugeben.<sup>38</sup> Warum auch! Die Welt erweist sich, wo immer wir hinschauen, als ein ontologisch kohärentes Gebilde, in dem alles mit allem zusammenhängt. Der zeitgenössische Ruf nach vernetztem Denken erschallt zu Recht,<sup>39</sup> und er spiegelt ja genau diese Erfahrung. Das mag in den Ohren mancher Erkenntnis- und Wissenschaftstheoretiker naiv klingen. Kritische Realisten sollten sich aber m.E. nicht ohne Not die gut bewährte, wenngleich metaphysische Basishypothese ausreden lassen, das kohärente Universum sei von einer kohärenten einheitlichen Wissenschaft zu beschreiben. Jedenfalls wäre ein solches erst einmal zu exhaurieren.
5. Gegen den Trend der „Softies“, die das unselige Feyerabendsche „*anything goes*“<sup>40</sup> oftmals als Legitimation für Schlendrian und methodische Sorglosigkeit vor sich her tragen, müssen wir unbeirrt am Kurs einer disziplinierten Wissenschaft von der Erziehung festhalten. Wenn wir das nicht unerbittlich und konsequent tun, wird der Erziehungswissenschaft genau das geschehen, wovor Franz Weinert gerade die Pädagogische Psychologie gewarnt hat, nämlich vor der Gefahr, zu einer „mehr oder minder erfolgreichen Handwerkerlei“ zu verkommen.<sup>41</sup> Dazu gehört insbesondere der Versuch, die nachwachsende Generation mit einem wissenschaftstheoretisch fundierten Selbstverständnis sowie einer soliden terminologischen Kompetenz und Methodenversiertheit auszustatten. Dies bedarf einer stärkeren Standardisierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums und seiner Intensivierung vor allem auch in der Ausbildung von Lehrern als den Anwendern. Insbesondere aber ist es dazu erforderlich klarzumachen, daß es in unserer Disziplin schon längst anspruchsvolle Wissensbestände gibt und – was

---

<sup>38</sup> Vgl. Stegmüller, Wolfgang, a.a.O. (s. FN 11), 394.

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Zürich: SWP, 239.

<sup>40</sup> Feyerabend, Paul (1979): Erkenntnis für freie Menschen. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 83

<sup>41</sup> Weinert, F.E.: Psychologische Theoriebildung auf dem pädagogischen Prüfstand. ZfPP 12, 1998, 205-209, 209

mit Blick auf den Fortschritt noch wichtiger ist – differenzierte Identifikationen lösungsbedürftiger Probleme.

Dafür auf Beispiele hinzuweisen, fällt gerade bei dieser Gelegenheit nicht schwer. Obgleich ich weiß, daß er es persönlich überhaupt nicht gerne hört, muß ich in diesem Zusammenhang doch das Œuvre desjenigen erwähnen, zu dessen Ehren wir uns hier versammelt haben. Das ist aus *systematischen* Gründen unumgänglich – ein Argument, dem sich ein Helmut Heid zu allerletzt wird verschließen dürfen. Ich will es so schmerzlos wie möglich tun. Aber auf der Suche nach vorbildlichen Begriffsanalysen und klaren Problementwicklungen, nach sorgfältigen Befundübersichten und logisch wie empirisch glasklaren, intellektuell unbestechlichen kritischen Auseinandersetzungen mit vorliegenden geisteswissenschaftlich, emanzipatorisch und kritisch-rational inspirierten Aus- und Einlassungen – bei der Suche nach solchen Arbeiten am erziehungswissenschaftlichen Fortschritt muß man einfach auf die Texte stoßen, die unter dem Namen Helmut Heids publiziert sind. Ich selbst habe aus diesen Arbeiten erst richtig gelernt, wie die Praxis kritisch-rationalen Denkens in der Erziehungswissenschaft aussehen kann, wie anstrengend sie ist und doch auch wie bereichernd, wenn ein Gedanke, ein Konzept, ein Programm von innen her sorgfältig ausgeleuchtet und von außen her sauber kategorisiert worden ist – kurz, wenn man durch lesenden Nachvollzug Klarheit gewinnen konnte.

Es ist mir noch ganz gegenwärtig, wann und wo und unter welchen Umständen ich zum erstenmal auf einen Text aus dieser Feder gestoßen bin. Das ist in Dimensionen einer Biographie lange her – mehr als dreißig Jahre. Seither habe ich einigermaßen kontinuierlich aus dieser Quelle geschöpft, gelernt und hin und wieder – was ebenfalls immer noch eine beglückende Rarität ist – die Gelegenheit zu einer wirklich offenen kritischen Diskussion gefunden. Das ist sozusagen der Gang meiner persönlichen Erfahrung mit dem kritisch-rationalen Fortschrittskonzept: ein immer neu angestoßenes Lernen durch einen, den man sich, ohne daß er selbst das so genau weiß, zum Lehrer gemacht hat. Wäre es für ein Menschenkind nicht vermessen, ich wünschte, daß auch solche persönlichen Bezüge sich als das entfalten könnten, wovon hier die Rede war, nämlich als eine *unendliche* Geschichte.

## Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengraber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S., Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*

Heft Nr. 12

Beck, K., Bienengraber T., Parche-Kawik, K. (1998). *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Heft Nr. 13

Beck, K. (1998). *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie.*

Heft Nr. 14

Beck, K. (1998). *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*

Heft Nr. 15

Beck, K. (1998). *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998). *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätsförderungssystems für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*

Heft Nr. 21

Beck, Klaus (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Heft Nr. 22

Minnameier, Gerhard (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*