

Rezeptionsstruktur und Theoriefortschritt in der Erziehungswissenschaft

1. Das Problem

In seinen Beiträgen zur Wissenssoziologie hat Niklas Luhmann eine theoriegeleitete Fallanalyse zur Ablösung der Philanthropie und der Einführung des Neuhumanismus in der Pädagogik vorgelegt (Luhmann 1981a). Das dabei entwickelte Konzept der Theoriesubstitution setzt eine Verhältnisbestimmung von Rezeptionsstruktur und Theoriefortschritt voraus, auf die Luhmann explizit verweist. Er sieht darin eine von mehreren Voraussetzungen der Ablösung tradierter und der Etablierung neuer Theorieansätze in der Wissenschaftsgeschichte. Theoriesubstitution erscheint dabei als an komparativen Analysen von theoretisch gesicherten und hypothetischen Erklärungsmodellen gebunden. Der Vergleich ausformulierter mit programmatischen Konzepten, der durchgängig auch von theorieexternen Motiven, z.B. wissenschaftspolitischen, bestimmt wird, verweist auf ein spezifisches Verhältnis zur Theorietradition, das zwangsläufig zu Rezeptionsverkürzungen führen muß. Gewichtet werden bestehende Erklärungsansätze nicht so sehr im Hinblick auf ihre bewährten Lösungen, sondern aus der Perspektive theoretisch unausgeführter Alternativen. In der Regel führt dies zur Verkennung der tatsächlichen Leistungen eingeführter Theorien und damit zur Ausblendung geprüfter Erklärungen, die auch bei der Substitution von Theorien nutzbar zu machen wären. Wird dieser Traditionsbestand im Vollzug der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems nicht berücksichtigt, so verliert die substituierende Theorie ihre analytische Funktion und muß wiederum durch andere Theorien ersetzt werden. Luhmann verweist auf dieses Problem, indem er betont, daß Theoriesubstitution „zur Überschätzung der Startplausibilitäten“ tendiert „und damit inflationäre“ Theorien nach sich ziehen kann (Luhmann 1981a, S. 113). Freilich ist dies nur ein Fall, der analytisch gefaßt als Problem von strukturellen Aporien bei der immanenten Ausdifferenzierung theoretischer Modelle erscheint. Eine andere Situation ergibt sich, wenn die Theoriesubstitution nicht durch programmatische, sondern durch systematische Rezeptionsweisen

bestimmt wird. Dies ist dann der Fall, wenn die Theorie als analytischer Reflex gesellschaftlicher Problemstrukturen gesehen wird. Ändern sich diese im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, so werden theoretische Neuansätze notwendig, welche mit einer Abwertung der tradierten Erklärungsmodelle verbunden sind. Luhmann bezeichnet diesen Vorgang mit dem von Talcott Parsons entlehnten Begriff der „Deflation“ (Luhmann 1981a, S. 111ff.). Dabei geht er im Rahmen seiner Fallanalyse auf relevante Funktionen inflationärer und deflationärer Substitutionsprozesse ein, ohne jedoch die damit verbundenen Rezeptionsstrukturen analytisch zu bestimmen.

Im folgenden soll eine solche Analyse vorgenommen werden. Dabei wird zunächst das Problem der deflationären Theoriesubstitution und der damit verbundenen systematisch motivierten Rezeptionsverkürzung am Beispiel der Rezeption des neukantianischen Kultur- und Pädagogikverständnisses in der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik analysiert. Sodann wird das Problem der inflationären Theoriesubstitution und der sich darin artikulierenden programmatisch bestimmten Rezeptionsverkürzung an der Entwicklung der Didaktik der 60er Jahre untersucht. Die Strukturbedingungen dieser beiden Formen von Theoriesubstitution werden anschließend analysiert. Auf die sich daraus ergebenden methodologischen Folgerungen für die Kategorialanalyse von Theoriefortschritt wird im Schlußabschnitt eingegangen.

2. Die Ablösung des neukantianischen Kultur- und Pädagogikverständnisses durch die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ in der Weimarer Zeit

Der Neukantianismus hatte sich in den beiden Schulen der Marburger und der Südwestdeutschen Theorietradition noch im 19. Jahrhundert etabliert und bestimmte die erziehungstheoretische Diskussion der Vorweimarer Zeit in maßgeblicher Weise. Während aber der aus der Marburger Tradition stammende Pädagogikansatz von Paul Natorp keine theoretischen Anschlußarbeiten erlebte, führte der von Jonas Cohn auf der Basis des Südwestdeutschen Neukantianismus entwickelte pädagogische Systementwurf (Cohn 1919) zu weiteren modifizierten Ansätzen, ohne dabei die Grundlagen neukantianischer Theoriebildung in Frage zu stellen. In seinem frühen Ansatz legt Cohn den Entwurf einer Theorie der formalen Bildung vor, in der anthropologische und kulturtheoretische Aspekte wechselseitig aufeinander bezogen werden. Dabei geht er von einer genetisch fundierten Bestimmung von Erziehung aus, welche auf dem Prinzip der

sozialen Integration basiert und die Kulturgemeinschaft als „Mittel“ zur Ausbildung sittlich begründeter individueller und sozialer Kompetenz des einzelnen begreift. Aufgrund eines geänderten Theorieverständnisses und in Reaktion auf die kritische Rezeption seines erziehungphilosophischen Ansatzes nimmt Cohn in der Weimarer Zeit eine Revision vor, welche das dialektische Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Kultur als strukturelles Spannungsverhältnis des Handlungsvollzuges pädagogischer Akte erfaßt (Cohn 1926; vgl. auch Schulz 1986). Dieser revidierte Ansatz geht davon aus, daß sich Erziehung, Bildung und Kultur in der Auseinandersetzung mit den kulturell vermittelten Sachgehalten vollziehen. Der Zögling kann danach seine Persönlichkeit nur in der Beschäftigung mit Kulturgütern ausbilden und ist deshalb grundsätzlich als kulturbedürftig anzusehen. Die Kultur erscheint damit als Produkt pädagogischen Handelns insofern, als sich Kulturgüter und -werte nur dann entwickeln können, wenn sie immer wieder erneut angeeignet und dadurch modifiziert und variiert werden.

Der Gewinn dieses Theorieentwurfs ist darin zu sehen, daß das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Kultur kategorialanalytisch bestimmt wird. Aber dies führt nicht dazu, den Zusammenhang von normativer Wertstruktur und kategorialer Analytik so zu klären, daß die Prinzipien sozialen Handelns transzendental-kritisch begründet werden. Dies hat für die Theoriebildung bedeutende Konsequenzen. Die Strukturanalyse, wie sie von Cohn vorgenommen worden ist, bezieht sich auf Strukturzusammenhänge, deren wertmäßige Grundlagen sie zwar definieren, nicht aber begründen kann. Die Werttheorie wird zwar in einen Strukturzusammenhang mit der theoretischen Analyse dergestalt gebracht, daß sie die normative Basis pädagogischen Handelns bestimmt. Aber die Art und Weise dieses Strukturzusammenhanges bleibt – weil außentheoretisch gesetzt – analytisch unbestimmt. Die Theorie kann so zwar Aussagen über den Strukturzusammenhang von Erziehung und Bildung machen. Aber die Prinzipien der Theoriebildung und deren Beziehungen zu den pädagogischen Gegenstandsbereichen bleiben theoretisch unerfaßt.

Dieses Dilemma versuchen Richard Höningwald und die sich teilweise an ihm orientierenden Neukantianer Bruno Bauch und Hermann Johannsen zu lösen, indem sie in jeweils spezifischer Sicht eine prinzipientheoretische Funktionsbestimmung des Verhältnisses von Erziehung und Bildung vornehmen. Dabei gehen sie zwar ebenfalls von dem apriorischen Stellenwert der Werte aus. Aber dies wird etwa von Johannsen nicht unter der Sicht der Wertrealisation im Vollzug pädagogischen Handelns thematisiert, sondern nur als logisch bestimmter Funktionszusammenhang der Geltung von Wertzusammen-

hängen im Sinne einer Letztbegründbarkeit kultureller Gegebenheiten (Johannsen 1925).

Dieser kultur- und erziehungsphilosophische Systementwurf erfährt in der Weimarer Zeit keine weitere Ausdifferenzierung. Statt dessen setzt sich die geisteswissenschaftlich orientierte Theorietradition in der Pädagogik theoretisch und teilweise auch institutionell durch. Die dabei geführte Auseinandersetzung mit dem neukantianischen Kultur- und Pädagogikverständnis macht das Ausmaß deflationärer Theoriesubstitution in der Pädagogik in bemerkenswerter Weise deutlich. Diese Rezeption konzentriert sich zentral unter pädagogischen Aspekten auf Cohn und allerdings nur in sehr begrenztem Maße auch auf Hönigswald, während Johannsens Ansatz nur als Referenztheorie angegeben wird, ohne dies mit einer kritischen Auseinandersetzung zu verbinden. Diese Rezeption, die von Max Frischeisen-Köhler und Theodor Litt geführt wird, greift in unterschiedlicher Weise die Kontroverse um die lebensphilosophische Ausrichtung geisteswissenschaftlicher Erkenntnis von Wilhelm Dilthey auf und nimmt kritisch gegen die neukantianischen Ansätze Stellung. Dabei bezieht sich Frischeisen-Köhler lediglich auf die frühe Erziehungsphilosophie Cohns. An ihr kritisiert er, daß die Differenz zwischen Wertbildungen und Realhermeneutik als Basis pädagogischer Theorie nicht konstruktiv überwunden wird, sondern als dialektisches Spannungsverhältnis weiterhin bestehen bleibt (Frischeisen-Köhler 1921, S. 116ff.).

Bereits ein Jahr zuvor publiziert Litt seine Auseinandersetzung mit der frühen Erziehungsphilosophie Cohns (Litt 1920). Die Fragestellung Cohns sieht er darauf bezogen, eine philosophische Grundlegung von Theorie und Praxis der Erziehung sowohl in theoretischer als auch in aktueller zeitgeschichtlicher Perspektive vorzunehmen. Diesen Versuch begrüßt er zwar, äußert jedoch gegen dessen Ausführung grundsätzliche Bedenken, die sich auf die Herauslösung des Individuums aus dem Kulturzusammenhang beziehen. Statt dessen fordert Litt, von einer strukturellen Verschränkung zwischen Individuum und Gemeinschaft auszugehen und verweist dabei auf die von Dilthey ausgehende Kulturtheorie, welche eine sowohl formal als auch inhaltlich bestimmte Vermittlung von Geschichte, Philosophie und Pädagogik möglich machen soll.

Die von Cohn entwickelte Modifizierung und Ausweitung der Erziehungstheorie in der Mitte der zwanziger Jahre wird dagegen von Litt nur mit dem Hinweis gewürdigt, daß zwischen seinen eigenen und den von Cohn vorgelegten Ansätzen Parallelen in der Gedankenführung bestehen, ohne weiter darauf einzugehen (Litt 1965, S. 127, Anm. 4; vgl. auch Schulz 1986). Seine von Cohn in dieser Zeit ge-

fürte Auseinandersetzung verdeutlicht nur die grundsätzlichen Gegensätze zwischen beiden Denkern (vgl. hierzu Tischner 1982). In dieser Korrespondenz geht es um das erkenntnistheoretische Problem der Realitätserfassung. Während Cohn von der Integration der Erlebniswirklichkeit in den nur ideell bestimmten Wirklichkeitszusammenhang als erkenntnisleitendes Prinzip ausgeht, betont Litt den dialektischen Strukturzusammenhang von Icherleben und Welt-erfahrung als Grundlage jeder Realitätserfassung. Damit grenzt sich Litt von der kategorialen Bestimmung der Wirklichkeitserfahrung Cohns ab und erkennt der phänomenologischen Strukturanalyse, welche die Wirklichkeit in ihrer prinzipiellen Erlebbarkeit erfaßt, einen größeren Stellenwert zu (Tischner 1982, S. 309).

Demgegenüber unterscheidet sich Litts Auseinandersetzung mit Hönigswald wesentlich von seiner Cohn-Rezeption. In vielen seiner philosophischen und pädagogischen Schriften verweist er explizit auf die Bedeutung, die er dem Werk von Hönigswald beimißt. Aber diese Verweise sind sehr allgemein gehalten. Sie beziehen sich vornehmlich auf geltungstheoretische Aspekte der Kulturphilosophie und Erkenntnistheorie sowie auf begriffslogische Grundlagen pädagogischer Theoriebildung, ohne mit einer näheren Ausführung verbunden zu werden. Dieses Aufgreifen zentraler Ansätze von Hönigswald hindert Litt jedoch nicht, eine kritische Position zu dessen Werk einzunehmen (Litt 1930, S. 30f.). Dabei geht er von einer globalen Zuordnung des Hönigswaldschen Ansatzes in den Problemzusammenhang des Südwestdeutschen Neukantianismus aus, welche der von Hönigswald eingenommenen Position nicht gerecht wird. Das zentrale Motiv von Hönigswald sieht Litt darin, die Pädagogik durch die philosophische Theorie der Geltungswerte zu fundieren und sowohl den komplexen Strukturzusammenhang der Kultur als auch praktische Folgerungen aus der philosophischen Prinzipientheorie für pädagogische Prozesse zu entwickeln. Die Möglichkeit einer solchen Deduktion stellt Litt in Frage. Die von Hönigswald angenommene Beziehung zwischen Theorie und Praxis sei vielmehr durch die nachträgliche Zuordnung praktischer Einsichten zu prinzipientheoretischen Bestimmungen erreicht worden und nur insofern möglich, als der Bildungsprozeß als funktionaler Vollzug der Aneignung kultureller Gehalte aufgefaßt wird. Dabei werde jedoch der pädagogische Eigenwert des Erziehungs- und Bildungsprozesses unberücksichtigt, so daß die geltungstheoretische Fundierung zu einer Fehlentscheidung des pädagogischen Zusammenhanges führen muß.

Nimmt man diese hier nur grob skizzierte Geschichte der Rezeption des neukantianischen Kultur- und Erziehungsverständnisses in der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ zusammenfassend in den Blick,

dann ergeben sich verschiedene Einsichten in den Prozeß deflationärer Theoriesubstitution in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. Der durch diese Rezeption markierte Paradigmenwechsel verweist ungeachtet der unterschiedlichen Standpunkte auf die prinzipielle Übereinstimmung erkenntnistheoretischer Positionen. Diese bestehen in der hermeneutischen Ausrichtung der Strukturanalyse pädagogischer Prozesse. Diese Positionen, die sich auf die lebensphilosophische Grundlegung der Geisteswissenschaften durch Dilthey stützen, werden jedoch nur bei Argumenten entwickelt, die der Abgrenzung, nicht aber Theoriekonstruktion selbst dienen. Die Kritik am neukantianischen Kultur- und Pädagogikverständnis zielt hauptsächlich darauf ab, den universellen Anspruch transzendental-kritischer Theorie einzugrenzen. Jedoch folgt aus dieser Kritik keine einheitliche Konzeption der pädagogischen Theorie. Vielmehr werden sehr unterschiedliche programmatische Entwürfe vorgestellt, welche unter Berücksichtigung phänomenologischer, dialektischer und teilweise auch ontologischer Ansätze die Strukturtheorie Diltheys weiterzuführen suchen. Dabei werden die Leistungen der kritisierten Theoretiktradition des Neukantianismus ohne nähere Prüfung verworfen. Dies gilt für den gesellschaftstheoretischen Zugriff der kulturphilosophischen Fundierung der Pädagogik ebenso wie für die Bestimmung der spezifischen Merkmale von Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie für die Erfassung des pädagogischen Handelns als Gegenstand pädagogischer Theorie. Diese drei Aspekte, die zentral sind für jede pädagogische Theoriebildung, werden im Zuge der Ausdifferenzierung der Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Theoretiktradition umdefiniert oder ausgeschaltet. Sie verlieren dadurch zwar ihren theoretischen Status, nicht aber ihre analytische Relevanz und erhalten so eine theorieresistente Funktion, die maßgeblich für die nach erfolgter Ausdifferenzierung des Theoriekonzepts der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ einsetzenden erneuten Theoriesubstitution wird.

Dieser Prozeß der durch systematisch motivierte Rezeptionsverkürzungen vollzogenen deflationären Theoriesubstitution sei im folgenden durch ausgewählte Fallbeispiele verdeutlicht.

Max Weber, der sich von dem erkenntnistheoretischen Entwurf Heinrich Rickerts – einem der Hauptvertreter des Südwestdeutschen Neukantianismus – leiten läßt, entwickelt unter gesellschaftstheoretischer Perspektive einen thematisch und methodisch breit angelegten Ansatz zu einer Kultursoziologie. Dieser Ansatz zielt vor allem auf die Analyse des Zusammenhanges von Kultur und Ökonomie, die unter einer genetischen Betrachtungsweise zur Theorie der Gesellschaftsgeschichte führt. Der damit im Zusammenhang stehende Be-

griff des sozialen Wandels als vernunftgeleiteter Prozeß ermöglicht Weber die Entwicklung einer kultursoziologischen Programmatik, die folgende Bereiche reflektiert: die Gesetze sozialen Handelns, die Beziehung zwischen sozialen Institutionen, Organisationen und spezifischen Wertideen, die geschichtliche Entwicklung der modernen amerikanischen und europäischen Gesellschaften sowie die Formulierung fundierter Prognosen für die weitere gesellschaftliche Entwicklung (Weber 1951, S. 165ff.).

Der methodologische Rahmen dieses in zahlreichen – vor allem religionssoziologischen – Untersuchungen vorgelegten Theorieansatzes besteht in der strikten Trennung zwischen wissenschaftlichen Aussagen und subjektiven, wissenschaftsfremden Wertungen. Die Rezeption der Soziologie Webers in der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, die von Eduard Spranger und Litt geführt wird, bezieht sich hauptsächlich auf die erkenntnistheoretische Position Webers und nur sehr begrenzt auf dessen gesellschaftstheoretische Analysen. So lehnt Spranger das Wertfreiheitspostulat wissenschaftlicher Erkenntnis von Weber mit dem Verweis auf die wertmäßige Grundlage geisteswissenschaftlicher Theorie und deren Bedeutung für die Lebenspraxis des einzelnen, aber auch für die historische Ausprägung der Gesellschaft ab (Spranger 1913). Diese Kritik hindert ihn jedoch nicht, den von Weber entwickelten Begriff des „Idealtypus“ in modifizierter Form als methodologische Basis der Erkenntnisbildung seiner eigenen Theorien aufzugreifen (Spranger 1922). Auf die kultursoziologischen Ansätze, die Weber u.a. in seinen religionssoziologischen Abhandlungen vorgelegt hat, geht er jedoch nur mit einer kurzen Bemerkung ein (Spranger 1966, S. 164). Litts Kritik an Weber orientiert sich teilweise an der von Spranger geführten Auseinandersetzung mit dem Wertfreiheitspostulat. Als Referenzrahmen seiner frühen struktursoziologischen Ansätze wählt er die Theoriemodelle von Dilthey und Georg Simmel, ohne dies mit einer Prüfung der Theorie Webers zu verbinden (Litt 1919, S. 223). Die gesellschaftstheoretische Perspektive, durch welche der funktionale Zusammenhang von Kultur und Erziehung erfaßbar werden kann, wird so außer acht gelassen. Statt dessen werden phänomenologische Strukturanalysen entwickelt, welche den Vollzug sozialen Wandels zugunsten einer philosophischen, deskriptiv ausgerichteten Strukturanalyse des Kulturzusammenhanges der Gesellschaft aufgeben (Litt 1926; vgl. auch Schulz 1982).

Die im Neukantianismus entwickelte Differenzierung zwischen Erziehung als auf die Persönlichkeit und Bildung als auf die Ausbildung der individuellen Begabungen und Fähigkeiten bezogene Realisation pädagogischer Handlungen wird ebenfalls zugunsten eines um-

fassenden Bildungsverständnisses aufgegeben. Zwar postuliert Litt noch in seinen frühen Schriften den handlungstheoretischen Charakter des neukantianischen Pädagogikverständnisses (Litt 1921). Aber diese Setzung bleibt Postulat und erfährt keine weitere theoretische Klärung (vgl. Oelkers 1984). Vielmehr bleiben die von ihm, aber auch die von Spranger und Herman Nohl entwickelten Ansätze bei einer Strukturanalyse pädagogischer Praxis stehen, die sowohl erziehungs- als auch bildungstheoretische Ausdeutungen erlaubt und deshalb die handlungstheoretische Dimension pädagogischer Analyse nicht entfalten kann (vgl. Oelkers 1981). Untersucht wird die relative Autonomie von Erziehung und pädagogischer Theorie im gesellschaftlichen Kultur- und im Wissenschaftssystem sowie der Charakter pädagogischer Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling, nicht aber, welchen Strukturbedingungen der Vollzug erzieherischen und bildenden Handelns unterworfen ist und in welcher Weise sich pädagogische Akte zielbezogen realisieren lassen. Dem entspricht, daß die Bedeutung von Lernprozessen für die pädagogische Strukturanalyse weitgehend unbeachtet bleibt und der pädagogischen Psychologie als Gegenstandsbereich zugewiesen wird. Die im Zusammenhang mit dieser Einengung der Bildungstheorie stehenden Überlegungen zur Analyse der pädagogischen Funktion von Bildungsgütern haben vorrangig die Bedeutung einer Kritik tradierter Bildungsvorstellungen und werden erst allmählich auf reale unterrichtliche Situationen bezogen. Dabei nimmt insbesondere Erich Weniger eine Klärung der didaktischen Implikate der unterrichtlichen Methoden (Weniger 1927) und damit zusammenhängend die Bestimmung einer „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ (Weniger 1930) vor. An dieser Realitäts- und Praxiseinengung der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik setzt nach erfolgter Ausdifferenzierung der Bildungstheorie eine kritische Diskussion ein, die zur Theoriesubstitution der Didaktik mit stark inflationärem Charakter führt.

3. Die Ablösung von „Bildung“ durch „Lernen“ in der Didaktik der 60er Jahre

Im Verlauf der 60er Jahre vollzieht sich in der didaktischen Theoriebildung ein bedeutsamer, zeitgeschichtlich bedingter Übergang. In seiner Folge wird die alleinige Orientierung von Theoriebildung und Selbstverständnis der Praktiker an einer geisteswissenschaftlichen Auslegung der didaktischen Aufgaben durch die Orientierung am Lehren und Lernen in Frage gestellt, mit einer Theoriekonkurrenz

beantwortet und schließlich der Tendenz nach abgelöst. Dieser zentral durch die Einführung der Berliner Didaktik und die damit verbundenen programmatischen Erwartungen zu kennzeichnende Wandel in der Theoriebildung wird im folgenden als Beispiel einer inflationären Theoriesubstitution mit programmatischer Rezeptionsverkürzung zunächst dargestellt und im Anschluß analysiert.

Zu den Ausgangsbedingungen, die die Substitution fördern, ist die interne Problematisierung der „neuhumanistischen“ Bildungstheorie durch die nicht abschließend beantwortete Kontroverse um das „dialogische“ Bildungsverständnis zu zählen. Von Otto Friedrich Bollnow, Klaus Schaller und Theodor Ballauff wird – allerdings unter verschiedenen Akzenten – die Bedeutung un stetiger Entwicklungen und Einwirkungen im Verhältnis zur organischen Entfaltung der Person aus sich selbst heraus hervorgehoben (Bollnow 1977; Schaller 1961; Ballauff 1970b). Bollnow rückt Bildung als das Ergebnis der angeleiteten Auseinandersetzung mit der Fülle der Welt gegenüber den existentiellen Momenten der Begegnung in die sekundäre Position. Das Begegnende wirkt hier nicht in seiner inhaltlichen Bestimmtheit. Schaller reklamiert den Bildungsbegriff gerade für den Bereich des Unstetigen. Ballauff hält „anthropozentrischen“ Bildungslehren vor, Bildung auf Selbstsuche und Selbstgewinn und die Gehalte zu bloßen Mitteln der Selbstverwirklichung zu reduzieren. Statt in falscher Analogie zu Materiellem „Bildung“ als Erwerb und Aufnahme von geistigen Gehalten zu konzipieren, ist primär vom Denken und dem Anspruch der Aufgaben auszugehen, denen das Subjekt „nachkommt“. Gemeinsam ist die diametrale Blickverschiebung zum Objekt, das „personalen Charakter“ gewinnt. Es wird als das Agens anerkannt, das in seiner Härte und Unbedingtheit den Menschen auf die Probe stellt bzw. dem „nachzukommen“, zu „entsprechen“ ist. Somit wird die Stellung, die Leistung und der Anspruch des Subjekts im Verhältnis zu Sache und kulturellem Gehalt reduziert. Die in diesem Sinn verstandene Begegnung, die „Entziehung ins Denken“ und der „fruchtbare Moment“ werden daher dem Subjekt gewährt, sie haben den Charakter eines Geschenks oder einer Gnade. Friedrich Copei ist partiell ebenfalls dieser Tradition zuzurechnen, da er zwar tiefste Formungen des Inneren der Person als umgestaltende Wirkungen des fruchtbaren Moments annimmt, jedoch dessen Unverfügbarkeit und Plötzlichkeit und die Bedeutung der Sache betont (Copei 1950). Von Wolfgang Klafki werden diese Ansätze zu einem „dialogischen“ Bildungsverständnis z.T. unter dem Gesichtspunkt der Infragestellung der dialektischen Struktur der Erziehungswirklichkeit und der ihr entsprechenden Methode diskutiert, z.T. als methodische Hinweise integriert (Klafki,

1964a, S. 413ff.; Klafki 1964b, S. 513ff.). Es unterbleibt im wesentlichen, sie als verändertes Bildungsverständnis, das die Harmonisierbarkeit von Bildung und planmäßiger Lehre grundlegend in Frage stellt, zu diskutieren.

Die lerntheoretische Neuorientierung der Didaktik wird seit 1962 vor allem von Paul Heimann und Wolfgang Schulz mit programmatischem Anspruch vertreten. Die sog. „Berliner Didaktik“ stellt in dreifacher Hinsicht den bisherigen didaktischen Konsensus in Frage: (1) im Hinblick auf die übergeordnete allgemeine Zielbestimmung, indem „Bildung“ durch „Lernen“ ersetzt werden soll; (2) im Hinblick auf das Theorieverständnis, indem empirische Bestandsaufnahme, Wirkungskontrolle und Unterrichtsexperimente als didaktische Bezugstheorie bzw. Aufgaben formuliert werden; (3) schließlich im Hinblick auf den primären Gegenstandsbereich, statt Didaktik als in erster Linie Theorie der Inhalte, ihrer Bildungsbedeutung, Auswahl, Anordnung und Struktur Didaktik als dimensionales Strukturmodell der Handlungssituation Unterricht.

Die Ablösung des Bildungsbegriffs wird mit mehreren zusammenwirkenden Argumentationssträngen begründet (Heimann 1973, S. 117ff.; Schulz 1973a, S. 157ff.; Schulz 1970, S. 18ff.). Heimann und Schulz halten zunächst die Bildungstheorie wissenschaftslogisch und in ihrer Orientierungsleistung für zu wenig eindeutig, zu widersprüchlich und zu allgemein, um vor allem auch unter Ausbildungsgesichtspunkten zur verlässlichen Orientierung erfolgreicher Praktiker werden zu können. Zentral wird die Nichtbeobachtbarkeit der Formung, auf die „Bildung“ verweist, herausgestellt. Zum erfolgreichen, d.h. normgerechten und effektiven Unterrichten gehört die Kontrolle der Wirkungen des unterrichtlichen Handelns. Bildungstheoretische Zielbestimmungen sind als Zielangaben in diesem Kontext nicht konkret und eindeutig genug und deshalb unbrauchbar. Da Bildung als „intendierte Wirkung“ nicht überprüfbar ist, erscheint die Referenz auf Bildungstheorien möglicherweise dazu geeignet, faktische Wirkungslosigkeit oder nicht erwünschte Folgen zu verschleiern. Im Rückbezug auf das „dialogische“ Bildungsverständnis stellt Heimann Bildung als intendierbares Resultat des Unterrichts generell in Frage. Aus diesen Gründen wird „Lernen“ als „schlichteres“ allgemeines Zielkriterium des Unterrichts und als Grundlagenbegriff der Didaktik formuliert. Im gesamten hier diskutierten Zeitraum wird Lernen in Anschluß an Heinrich Roth lernpsychologisch als Veränderungsprozeß in der Person definiert, der durch seine Folgen, die veränderten „Anpassungsleistungen“, beobachtbar wird (Heimann 1973, S. 119f.; Schulz 1970a, S. 18ff.; Schulz 1970b, S. 405ff.). Im Hinblick auf Unterricht wird daher Lernen als intendierter Lernfortschritt durch

unterrichtliche Maßnahmen verstanden. Einige vage Bildung interpretierende Ausführungen der Berliner Didaktik (Schulz 1973a, S. 161) sind damit vereinbar, da der Konkretisierung des Bildungsverständnisses für die jeweilige Situation kein zentraler Stellenwert mehr eingeräumt wird.

Die Veränderungen im Theorieverständnis sind einerseits als der Verlust der historisch-hermeneutischen Verständigung über die Aufgaben und die Inhaltlichkeit des Unterrichts, andererseits als Öffnung gegenüber dessen erfahrungswissenschaftlicher Durchdringung zu kennzeichnen (Heimann 1973, S. 125ff.; Schulz 1970a, S. 23ff.). Heimann und Schulz unterscheiden zwei „Reflexionsstufen“ der Didaktik. Die Strukturanalyse (erste Reflexionsstufe) umfaßt den Aufweis der formalen Dimensionen der Unterrichtssituation und ihre Ausdifferenzierung. Da die Verständigung über die Aufgaben und Ziele des Unterrichts auf dieser Ebene nicht als zweiter Teilbereich der Didaktik benannt wird, geht der Ort der historisch-hermeneutischen Interpretation in der Didaktik verloren. Die Faktorenanalyse oder Bedingungsprüfung (zweite Reflexionsstufe) untersucht in Planung und Analyse konkreten Unterricht u.a. auf „normenbildende“ und „bedingungensetzende Faktoren“. Der ersten Aufgabe wird eine Normkritik zugeordnet, die die Untersuchung der Voraussetzungen und Folgen und der „semantischen Eindeutigkeit“ der vorgefundenen normativen Orientierungen akzentuiert. Mit der Prüfung der Bedingungen wird die umfassende Analyse der Voraussetzungen des unterrichtlichen Handelns gefordert, die vor allem durch die Auseinandersetzung mit den „Fakten“, den Ergebnissen empirischer Forschungen, zu leisten ist. Die Verwiesenheit auf die umfassende empirische Bestandsaufnahme der Erziehungswirklichkeit wird so konstitutives Moment der didaktischen Theoriebildung. Verstärkend wirkt die Forderung nach Kontrolle der Wirkungen und die Anerkennung von gezielten didaktischen Experimenten als Gegenstandsfeld der Didaktik.

Gegenüber der Kategorialen Didaktik, in der auf allen Ebenen der Theoriebildung zentral der Bereich der Inhalte und ihrer intentionalen Bedeutung ausdifferenziert wird, setzt die Berliner Didaktik neu bei der strukturellen Gegliedertheit des Unterrichts an. Die benannten innerunterrichtlichen Strukturmomente (Inhalte, Ziele, Methoden und Medien) resultieren aus einer als Dimensionsanalyse angelegten Phänomenologie der Unterrichtssituation. Die dimensional Bedingungen des Handelns im Unterricht und seiner Vorbereitung werden benannt und jeweils für sich formal differenziert, ohne daß Rückwirkungen und Beziehungen im Sinne der Interdependenz konkretisiert werden.

1964a, S. 413ff.; Klafki 1964b, S. 513ff.). Es unterbleibt im wesentlichen, sie als verändertes Bildungsverständnis, das die Harmonisierbarkeit von Bildung und planmäßiger Lehre grundlegend in Frage stellt, zu diskutieren.

Die lerntheoretische Neuorientierung der Didaktik wird seit 1962 vor allem von Paul Heimann und Wolfgang Schulz mit programmatischem Anspruch vertreten. Die sog. „Berliner Didaktik“ stellt in dreifacher Hinsicht den bisherigen didaktischen Konsensus in Frage: (1) im Hinblick auf die übergeordnete allgemeine Zielbestimmung, indem „Bildung“ durch „Lernen“ ersetzt werden soll; (2) im Hinblick auf das Theorieverständnis, indem empirische Bestandsaufnahme, Wirkungskontrolle und Unterrichtsexperimente als didaktische Bezugstheorie bzw. Aufgaben formuliert werden; (3) schließlich im Hinblick auf den primären Gegenstandsbereich, statt Didaktik als in erster Linie Theorie der Inhalte, ihrer Bildungsbedeutung, Auswahl, Anordnung und Struktur Didaktik als dimensionales Strukturmodell der Handlungssituation Unterricht.

Die Ablösung des Bildungsbegriffs wird mit mehreren zusammenwirkenden Argumentationssträngen begründet (Heimann 1973, S. 117ff.; Schulz 1973a, S. 157ff.; Schulz 1970, S. 18ff.). Heimann und Schulz halten zunächst die Bildungstheorie wissenschaftslogisch und in ihrer Orientierungsleistung für zu wenig eindeutig, zu widersprüchlich und zu allgemein, um vor allem auch unter Ausbildungsgesichtspunkten zur verlässlichen Orientierung erfolgreicher Praktiker werden zu können. Zentral wird die Nichtbeobachtbarkeit der Formung, auf die „Bildung“ verweist, herausgestellt. Zum erfolgreichen, d.h. normgerechten und effektiven Unterrichten gehört die Kontrolle der Wirkungen des unterrichtlichen Handelns. Bildungstheoretische Zielbestimmungen sind als Zielangaben in diesem Kontext nicht konkret und eindeutig genug und deshalb unbrauchbar. Da Bildung als „intendierte Wirkung“ nicht überprüfbar ist, erscheint die Referenz auf Bildungstheorien möglicherweise dazu geeignet, faktische Wirkungslosigkeit oder nicht erwünschte Folgen zu verschleiern. Im Rückbezug auf das „dialogische“ Bildungsverständnis stellt Heimann Bildung als intendierbares Resultat des Unterrichts generell in Frage. Aus diesen Gründen wird „Lernen“ als „schlichteres“ allgemeines Zielkriterium des Unterrichts und als Grundlagenbegriff der Didaktik formuliert. Im gesamten hier diskutierten Zeitraum wird Lernen in Anschluß an Heinrich Roth lernpsychologisch als Veränderungsprozeß in der Person definiert, der durch seine Folgen, die veränderten „Anpassungsleistungen“, beobachtbar wird (Heimann 1973, S. 119f.; Schulz 1970a, S. 18ff.; Schulz 1970b, S. 405ff.). Im Hinblick auf Unterricht wird daher Lernen als intendierter Lernfortschritt durch

unterrichtliche Maßnahmen verstanden. Einige vage Bildung interpretierende Ausführungen der Berliner Didaktik (Schulz 1973a, S. 161) sind damit vereinbar, da der Konkretisierung des Bildungsverständnisses für die jeweilige Situation kein zentraler Stellenwert mehr eingeräumt wird.

Die Veränderungen im Theorieverständnis sind einerseits als der Verlust der historisch-hermeneutischen Verständigung über die Aufgaben und die Inhaltlichkeit des Unterrichts, andererseits als Öffnung gegenüber dessen erfahrungswissenschaftlicher Durchdringung zu kennzeichnen (Heimann 1973, S. 125ff.; Schulz 1970a, S. 23ff.). Heimann und Schulz unterscheiden zwei „Reflexionsstufen“ der Didaktik. Die Strukturanalyse (erste Reflexionsstufe) umfaßt den Aufweis der formalen Dimensionen der Unterrichtssituation und ihre Ausdifferenzierung. Da die Verständigung über die Aufgaben und Ziele des Unterrichts auf dieser Ebene nicht als zweiter Teilbereich der Didaktik benannt wird, geht der Ort der historisch-hermeneutischen Interpretation in der Didaktik verloren. Die Faktorenanalyse oder Bedingungsprüfung (zweite Reflexionsstufe) untersucht in Planung und Analyse konkreten Unterricht u.a. auf „normenbildende“ und „bedingungssetzende Faktoren“. Der ersten Aufgabe wird eine Normkritik zugeordnet, die die Untersuchung der Voraussetzungen und Folgen und der „semantischen Eindeutigkeit“ der vorgefundenen normativen Orientierungen akzentuiert. Mit der Prüfung der Bedingungen wird die umfassende Analyse der Voraussetzungen des unterrichtlichen Handelns gefordert, die vor allem durch die Auseinandersetzung mit den „Fakten“, den Ergebnissen empirischer Forschungen, zu leisten ist. Die Verwiesenheit auf die umfassende empirische Bestandsaufnahme der Erziehungswirklichkeit wird so konstitutives Moment der didaktischen Theoriebildung. Verstärkend wirkt die Forderung nach Kontrolle der Wirkungen und die Anerkennung von gezielten didaktischen Experimenten als Gegenstandsfeld der Didaktik.

Gegenüber der Kategorialen Didaktik, in der auf allen Ebenen der Theoriebildung zentral der Bereich der Inhalte und ihrer intentionalen Bedeutung ausdifferenziert wird, setzt die Berliner Didaktik neu bei der strukturellen Gegliedertheit des Unterrichts an. Die benannten innerunterrichtlichen Strukturmomente (Inhalte, Ziele, Methoden und Medien) resultieren aus einer als Dimensionsanalyse angelegten Phänomenologie der Unterrichtssituation. Die dimensionalen Bedingungen des Handelns im Unterricht und seiner Vorbereitung werden benannt und jeweils für sich formal differenziert, ohne daß Rückwirkungen und Beziehungen im Sinne der Interdependenz konkretisiert werden.

Die Berliner Didaktik und der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik beeinflussen sich wechselseitig, insofern die sich entwickelnde Kybernetische Didaktik bereits in Heimanns Position (1962) als Beispiel einer am Lehren und Lernen orientierten Didaktik eingeht. Schulz nimmt in späteren Ausdifferenzierungen kybernetische Begriffe und Sichtweisen (IST-Wert – SOLL-Wert, normative Orientierungen als System von Axiomen) in die Berliner Didaktik auf (Heimann 1973, S. 120 und 132; Schulz 1970b, S. 429ff.). Vor allem jedoch schließt die Kybernetik Helmar Franks unmittelbar an das Strukturmodell der Berliner Didaktik an (Frank 1971, S. 27ff.; Frank/Meder 1971, S. 27ff.; vgl. Herwig Blankertz 1970, S. 51ff.). Der Aufweis der vier bzw. sechs unterrichtlichen Formalstrukturen wird von der Kybernetischen Didaktik als Dimensionsanalyse des didaktischen Felds verarbeitet, die von einer eigenen Phänomenologie des Unterrichts entlastet. Intentionen (Lehrziele Z), Inhalte (Lehrstoffe L), Medien (M) und Psychostruktur (P) und Soziostruktur (S) stellen dann die Komponenten des Lehrens und Lernens dar, die jede für sich zu formalisierten Teiltheorien zu entwickeln sind. Die Didaktik untersucht den Zusammenhang der Komponenten mit dem Ziel der Kalkülisierung und der Objektivierung. Die Konstruktion von Lehralgorithmen läßt sich so als Ausdifferenzierung des Methodenaspekts verstehen, die bei gegebenen Z, L, M, P und S optimal effektive objektivierbare Lehrverfahren zur Verfügung stellt.

Gegenüber Franks Kybernetischer Didaktik erkennt die Systemtheoretische Didaktik über die Steuerung und Optimierung hinaus Normklärung und die Beschreibung und Erklärung des Unterrichts als einer geplanten Lernsituation als Aufgaben der Didaktik an (Ernst König/Harald Riedel 1973, S. 3ff.). Zur strukturellen Beschreibung des Unterrichts bezieht sich die Systemtheoretische Didaktik ebenfalls auf das Strukturmodell der Berliner Didaktik. Die Formalstrukturen der Berliner Didaktik werden jedoch als Klassen, die Dimensionsanalyse als bloße Klassifikation der Unterrichtssituation kritisiert. König/Riedel unterziehen demgegenüber Unterricht einer Systemanalyse. Ausgehend von Funktionen wird vor allem nach dem Funktionszusammenhang im Sinne der Relationen der Elemente und der Relation der Teilsysteme gefragt. Die Systemtheoretische Didaktik läßt sich so gegenüber der Berliner Didaktik als Ausdifferenzierung des Interdependenzaspekts verstehen.

Im Rahmen einer allgemeiner auf Unterricht bezogenen Theoriebildung sind die 60er Jahre gekennzeichnet durch die breite und zunehmend eigenständigere Rezeption von Ergebnissen der (amerikanischen) empirischen Unterrichtsforschung und der Instruktionspsychologie. Aus Taxonomie- und Lernzielforschungen und einer neu

am Lernen unter Unterrichtsbedingungen ansetzenden Lernpsychologie wird ein instruktionspsychologischer Unterrichtsbegriff übernommen. Unter der Voraussetzung gegebener Ziele werden Unterrichtsprozesse als effektivierbare Lernprozesse konzipiert. Die Erhebung der Ausgangslage, die Formulierung klarer Ziele, die Gruppierung der Lernenden in geeigneten Gruppen, die Wahl optimaler Lehrverfahren und die Kontrolle der Ergebnisse werden als Bestandteile eines rückgekoppelten Regelkreises zugeordnet. Die Rezeption der Instruktionspsychologie wird von Schulz im Laufe der 60er Jahre befördert (Schulz 1971). Sie führt vor der ideologiekritischen Wende der Berliner Didaktik zu einer instruktionspsychologischen Ausdifferenzierung. Das Strukturmodell wird hier deutlicher als bisher als Grundlage einer empirischen Prozeß- und Planungsanalyse des Unterrichts reklamiert, und Theorie wird als System widerspruchsfreier, überprüfbarer Sätze verstanden, die Prognose und Umgestaltung erlauben (Schulz 1969, S. 32f., Schulz 1970b, S. 405ff. und 426ff.).

Im Verlauf dieser inflationären Theoriesubstitution werden in der Didaktik bildungstheoretische durch lerntheoretische Orientierungen abgelöst. In letzter Konsequenz scheint die Entwicklung zur Plausibilisierung eines instruktionspsychologischen Unterrichtsverständnisses zu führen. Die begriffliche, theoretische und methodische Substitution läßt sich daher als Übergang von „Bildung“ zu „Lernen“ bezeichnen. Sie zeigt die charakteristischen Züge eines inflationären Prozesses, weil hier zum einen – so ist in Anschluß an Luhmann zu formulieren – „überschießend“ Bedeutung generiert wird, d.h. es werden mehr Kommunikationsmöglichkeiten zugelassen, als erfolgreich benutzbar sind. Die Frage nach den inhaltlichen und intentionalen Aufgaben und den strukturellen Bedingungen des unterrichtlichen Handelns und seiner zielbezogenen Realisierung wird darin von den Ansätzen und Modellentwicklungen nicht als einheitliche Gegenstands- und Aufgabenbestimmung der Didaktik thematisiert. Die Theoriebildung führt daher zu Ergebnissen, die nicht mehr miteinander zu vereinbaren, sondern lediglich als inflationäre Modellentwicklungen additiv zu erfassen sind. Diese Aufspaltung der Didaktik in teils konkurrierende, teils sich ergänzende Ansätze wird von den ersten Sekundäraufarbeitungen, die ebenfalls zu Ende der 60er Jahre erscheinen, konstatiert (vgl. Nipkow 1973; Blankertz 1970). Die zu starke „Generalisierung“ gefährdet somit die Funktion des „Mediums“, der didaktischen Theoriebildung.

Die Überbetonung der Programmatik, die von einer „Überschätzung der Startplausibilitäten“ profitiert, kann weiterhin an den drei benannten programmatischen Positionen der Berliner Didaktik be-

legt werden. So wird der Begriff des Lernens von der Berliner Didaktik von Anfang an als didaktischer Begriff nur reklamiert. Da nicht aufgewiesen wird, in welcher Relation der „schlichtere“ Lernbegriff zu einer bildungstheoretischen Zielbestimmung steht, erfolgt die Klärung lediglich lernpsychologisch im Rahmen der Pädagogischen Psychologie. Der Berliner Didaktik gelingt weder die begriffliche Verbindung von Intention und Wirkung noch gar die Kontrolle der beanspruchten Wirkungen unterrichtlichen Handelns. Das dimensionsanalytische Strukturmodell ist von seiner Anlage her grundsätzlich nicht als Grundlagentheorie einer empirischen Unterrichtsforschung geeignet, da dazu die Interdependenzen der Formalstrukturen zu differenzieren und Kategorien der prozessualen Gliederung der Unterrichtssituation einzuführen wären. So bleibt die Erforschung des Unterrichts an die Unterrichtstheorie delegiert. Gegenüber einer integrativen Aufgabenbestimmung der Didaktik, die sowohl inhaltlich-intentionale als auch unterrichtsstrukturelle und methodische Erörterungen als didaktische Gegenstandsfelder ansieht und daher nach Rückwirkungen und Beziehungen fragen kann, erscheint die Berliner Didaktik ihrerseits bereits als Reduktion auf den unterrichtsstrukturellen Bereich.

Die diskutierten Prozesse erscheinen deshalb auch darin als charakteristisch inflationäre Substitution, als allein durch das Aufwerfen der Fragestellung „Bildung“ oder „Lernen“ das Vertrauen in diesen zentralen Begriff der Didaktik nicht regenerierbar verlorenzugehen scheint, obwohl weder begründete Alternativen noch sich als begründet erweisende Argumente angegeben werden. Die Diskreditierung des Bildungsbegriffs zieht der Tendenz nach die Diskreditierung der Didaktik nach sich. „Bildung“ als Aufgabe von Schule und Unterricht kann daher weder durch bloßes Reklamieren noch durch Verweis auf die bildungstheoretische Didaktik der 60er Jahre erneut diskussionswürdig werden, sondern allein durch die Integration ausgeblendeter Fragestellungen und die Überwindung der in der Substitution deutlich werdenden strukturellen Aporien, d.h. der Klärung des Verhältnisses von Bildung und Lernen, von Bildung und planmäßiger Lehre und von hermeneutischer didaktischer Theoriebildung und unterrichtsbezogener Empirie.

Die programmatische Rezeption der Berliner Didaktik, insbesondere die Konzentration auf die Dimensionsanalyse des Unterrichts, wird möglicherweise dadurch begünstigt, daß die Kategoriale Didaktik Klafkis entgegen der üblichen Interpretation, die die Kontinuität betont, Wenigers Didaktik einengt. Weniger legt seiner eigenen Position ein die Methodenlehre integrierendes und damit „weites“ Didaktikverständnis zugrunde (vgl. Klafki 1968, S. 137ff.). Darüber hinaus

formuliert er unter dem Begriff des „Lehrgefüges“ einen strukturellen Unterrichtsbegriff, der Ähnlichkeiten mit der Dimensionsanalyse der Berliner Didaktik aufweist, und mit den Hinweisen auf den „lebendigen Umgang“ und das „beständige Tun“ von Lehrer und Schüler Ansätze zu einer freilich lebensphilosophisch akzentuierten, prozessualen Unterrichtssicht (Weniger 1930, S. 199ff.). Die Kategoriale Didaktik bietet somit eine Leerstelle, die der Berliner Didaktik die plausible Durchsetzung der Blickverschiebung zur Unterrichtsstruktur erlaubt.

In den Diskussionen der 60er Jahre nehmen Klafki und Schulz wiederholt zum Verhältnis von Kategorialer und Berliner Didaktik Stellung und regen die Verbindung zu einem integrierten Ansatz an. Die Kategoriale Didaktik bezieht sich dann vor allem unter Planungsgesichtspunkten auf die Auswahl und Begründung der Inhalte, die Berliner Didaktik auf die methodische Planung und Unterrichtsanalyse (Klafki 1973, S. 175f.; Schulz 1973b, S. 187f.). Dieses Programm wird auch deshalb nicht fruchtbar, da darin der Charakter der Theoriesubstitution verkannt wird. Nach der Substitution geht Ballauff erneut von der Einheit der inhaltlich-intentionalen und unterrichtsstrukturellen Fragestellung aus und schlägt unter der Bezeichnung „Kathegetik“ eine allgemeine Unterrichtslehre vor. Sie umfaßt sowohl die Voraussetzungen als auch die Begründung, die Zielsetzungen, Methoden und Maßnahmen des Unterrichts (Ballauff 1970a). Die „Skeptische Didaktik“ wird jedoch nicht als Ansatz rezipiert, durch den die Diskussion reformuliert und neu systematisiert werden kann.

4. Strukturbedingungen der Theoriesubstitution in der Pädagogik

Die Analyse der vorgestellten Beispiele zweier Formen von Theoriesubstitution ist geeignet, Einsichten in den Bedingungs Zusammenhang der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts zu vermitteln.

Hinsichtlich der deflationären Theoriesubstitution läßt sich dabei feststellen, daß weder allgemeinpolitische noch wissenschaftspolitische oder praktische Motive die Ablösung des neukantianischen Kultur- und Pädagogikverständnisses durch die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik herbeiführten. Der im Neukantianismus vertretene Wertkonservatismus, der zu einer durchweg nationalen Grundhaltung führte, die bei Rickert und vor allem bei Bauch zum Teil enge Berührungen zum Nationalsozialismus zuließ, entsprach den

politischen Anschauungen weiter Kreise in Deutschland und wurde durch zeitgeschichtliche Umstände – den Folgen des 1. Weltkrieges und der anschließenden Weltwirtschaftskrise, aber auch dem ungewohnten Umgang mit demokratischen Institutionen – scheinbar gesellschaftlich legitimiert. Ein Denken, das sich in diesen von schweren Krisen bestimmten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen an zeitlos geltende Werte orientiert, mußte als stabilisierende Kraft begriffen und wissenschaftspolitisch eher gefördert als behindert oder gar unterbunden werden. Zwar waren Vertreter des Neukantianismus nicht an der formellen Etablierung der Pädagogik als universitäre Disziplin beteiligt. Aber sie vertraten das Fach in Lehre und Forschung und hatten Einfluß auf die administrative Regelung des Wissenschaftsbetriebes in der Vorweimarer und Weimarer Zeit. Nur so war die Kontinuität der Schulbildungen des Neukantianismus im Hochschulbereich zu sichern. Auch der Bezug zur pädagogischen Praxis der Reformpädagogik, dessen Fehlen teilweise als eines der zentralen Motive dieser Theoriesubstitution angesehen wird, ist von den Vertretern des Neukantianismus in theoretischer und praktischer Hinsicht entwickelt und gefördert worden. So setzt sich Cohn mit verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik auseinander und versucht dabei eine theoretische Bestimmung einzelner Ansätze etwa von Bork vorzunehmen (Cohn 1970, S. 84ff.). Auch sein nachhaltiges Engagement in den neu eingerichteten Volkshochschulen ist als Kennzeichen für die aktive Unterstützung der reformpädagogischen Bewegung anzusehen. Und auch Bauch verstand seine pädagogischen Schriften als Orientierungshilfen in der reformpädagogischen Diskussion (Bauch 1917/18; Bauch 1930).

Lediglich in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive lassen sich plausible Gründe für eine Theoriesubstitution feststellen. Diese bestehen vor allem in der theoretischen Orientierung des Neukantianismus auf Problemstellungen des neunzehnten Jahrhunderts. Die im Südwestdeutschen Neukantianismus entwickelte Werttheorie basiert auf der durch Hermann Lotze erreichten Vermittlung von Nationalökonomie und Philosophie und stellt eine philosophische Reaktion auf die politischen und ökonomischen Probleme des Frühkapitalismus dar. In diesem Sinne rezipiert Wilhelm Windelband, der Gründer des Südwestdeutschen Neukantianismus, in seinem Spätwerk die Wertlehre Lotzes und macht sie für seinen eigenen wertphilosophischen Systementwurf fruchtbar (Windelband 1920, S. 246ff.). Die Ausdifferenzierung dieses Theoriekonzepts durch Rickert, Weber und Cohn erbringt für die Erziehungswissenschaft bedeutsame Einsichten und Anregungen. Jedoch sind sie stets an die erkenntnistheoretischen Grundpositionen dieser Schulrichtung gebunden. Spranger,

Frischeisen-Köhler und Litt versuchen zunächst ungeachtet der jeweiligen theoretischen Schwerpunkte eine Integration der vom Neukantianismus erbrachten Einsichten in ihre eigenen Theorieentwürfe vorzunehmen. Dabei entwickelt Litt eine Vermittlung von an Dilthey und Edmund Husserl orientierter Strukturtheorie und neukantianischer Wertlehre (Litt 1923). Aber dieser Vermittlungsversuch wird von ihm zugunsten einer rein deskriptiv gehaltenen phänomenologischen Erkenntnistheorie und Ethik aufgegeben. 1928, ein Jahr vor dem großen Disput in Davos zwischen Martin Heidegger und Ernst Cassirer, der die Theoriesubstitution des Neukantianismus durch Phänomenologie und Existenzialontologie markiert, betont Litt explizit seine Nähe zu Heidegger (Litt 1928, S. 23f.). Auch Spranger nimmt eine solche Umorientierung vor. Die von ihm zunächst durchgeführte Integration von neukantianischer Wertlehre und an Dilthey orientierter Strukturpsychologie (Spranger 1966) lehnt er später ab. Dabei verweist er sowohl auf existenzphilosophische Ansichten, welche eine Modifizierung seiner Position notwendig machen, als auch auf die ökonomische Basis der Werttheorie und wendet die von Windelband konstatierte zeitgeschichtliche Bezugsetzung kritisch gegen die Werttheorie des Südwestdeutschen Neukantianismus. In einem Brief an Kaplan Wilhelm Middeler schreibt er u.a. dazu: „Im Laufe der Jahre habe ich immer mehr erkannt, daß das Ausgehen von einer Theorie der Werte überhaupt kein günstiger Ansatz ist. Es besteht der Verdacht, daß da ein indirekter Einfluß der ökonomischen Werttheorie des 19. Jahrhunderts beteiligt ist“ (Spranger 1978, S. 346).

Diese hier nur kurz dargestellten Resultate verweisen auf einen durch den gesellschaftlichen Wandel am Ausgang des neunzehnten und Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts bedingten grundlegenden Paradigmenwechsel in der Pädagogik. Das analysierte Beispiel für inflationäre Theoriesubstitution, die Entwicklung in der Didaktik der 60er Jahre, basiert demgegenüber auf Veränderungen in der zeitgeschichtlichen, d.h. bildungs- und allgemeinpolitischen Situation der ersten beiden Jahrzehnte nach dem 2. Weltkrieg. Die Programmatik der Berliner Didaktik zu Beginn der 60er Jahre, die die empirische Bestandsaufnahme der Erziehungswirklichkeit und die Kontrolle der Lernfortschritte zentral herausstellt, erscheint zunächst als zeitlich verzögerte didaktische Reaktion auf die Rezeption empirischer Forschungen in den 50er Jahren. Diese vollzieht sich vor allem in der Pädagogischen Psychologie, wesentlich befördert durch Roths Adaption und Aufarbeitung der schweizerischen und amerikanischen Lernpsychologie. Roth versteht schon in den 50er Jahren pädagogisch-psychologische Forschung als pädagogische Tatsachenforschung der

für Erziehung relevanten Bedingungen und Prozesse (Roth 1959, S. 77ff.). Aufgrund der Entwicklungen in den Hilfswissenschaften Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie formuliert er 1962 systematisierend für die Pädagogik die Forderung nach einer „realistischen Wendung“ (Roth 1967, S. 179ff., vgl. dazu Schwenk 1977, S. 118f.), d.h. der umfassenden Erforschung aller Erziehungsphänomene, wie sie auch als programmatisches Prinzip die Berliner Didaktik bestimmt. Ebenso orientiert sich der Lernbegriff der Berliner Didaktik über die unmittelbare definitorische Bestimmung hinaus an Roths Verarbeitung der Lernpsychologie, die die Integration zu einer allgemeinen empirischen Theorie der Persönlichkeit und die direkte Relevanz für unterrichtspraktische Fragen betont (Roth 1965, S. 94ff., S. 106ff.; vgl. auch Heimann 1973, S. 120). Die Hinwendung zu empirischen Hilfsdisziplinen und Forschungsmethoden läßt sich als Resultat einer zeitgeschichtlich bedingten Neuorientierung nach dem 2. Weltkrieg begreifen, die die nationale Isolation und Rückständigkeit durch eine Orientierung am Bildungswesen und den Forschungsrichtungen der angloamerikanischen Siegermächte zu überwinden und damit zugleich die demokratische Umgestaltung des Bildungswesens zu sichern versucht. Charakteristischen Ausdruck findet diese Haltung etwa in Roths Einleitung zu einem Bericht über das amerikanische Schul- und Unterrichtswesen von 1951: „Wer zwei Kriege und mehr als Kriege verloren hat, tut gut daran, sich in der Welt neu umzusehen“ (Roth 1965, S. 87).

Die Durchsetzung der Berliner Didaktik erscheint demgegenüber mit zeitgeschichtlichen Entwicklungen verknüpft, die weltweit die bildungspolitischen Diskussionen zu Beginn der 60er Jahre bestimmen. Diese werden in den USA durch den Schock des Sputnik-Starts (1957) ausgelöst und führen zur bildungspolitischen Aufbruchstimmung der Kennedy-Ära. In der Bundesrepublik Deutschland sind die entsprechenden Entwicklungen durch Georg Pichts Artikelserie *Die Deutsche Bildungskatastrophe* Anfang 1964 zeitlich markiert. Vor allem die quantitative Ausweitung des Bildungswesens wird unter der Programmatik der Ausschöpfung der Begabungsreserven als Bedingungsfaktor technischen Fortschritts und ökonomischer Prosperität postuliert und anerkannt. Instruktionspsychologische Konzepte und die konsequente Interpretation des Unterrichts als Lern- und Qualifikationsprozeß stellen in diesem Kontext die basale Voraussetzung dafür dar, daß bei knappen Mitteln die notwendige effektive Umgestaltung des Bildungswesens geleistet werden kann. Verstärkend wirkt die Tendenz zu internationaler Zusammenarbeit und internationalem Vergleich, die im Hinblick auf bildungspolitische Fragen und

Aufgaben vor allem von der 1961 gegründeten OECD befördert wird. Die dadurch eingeleiteten vergleichenden Studien erweisen das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland als rückständig und nicht mehr konkurrenzfähig. Die bildungstheoretische Zielsetzung wird daher in dieser Zeitsituation als dysfunktional verstanden. Wissenschaftspolitisch abgesichert wird dieser zweite Begründungszusammenhang der durchgesetzten „realistischen Wendung“, in der „Lernen“ als didaktisches Prinzip etabliert wird, durch den Ausbau und die Neugründung verschiedener Institutionen der empirischen Bildungsforschung, die institutionell von den Universitäten getrennt sind.

Bei der erfolgreichen Substitution sind zusätzlich praktische Motive wirksam, insofern die Berliner Didaktik auf der Grundlage des Berliner Lehrerbildungsgesetzes von 1958 im Zusammenhang mit einem Reformmodell der Lehrerbildung entwickelt wird. Die zeitlich umfangreiche Praktikumsphase in der Studienmitte erfordert eine Didaktik, die Unterricht als Handlungssituation begreift und deren Analyse mitumfaßt (vgl. Otto/Schiebel 1970, S. 196ff.).

5. Methodologische Folgerungen für die Kategorialanalyse von Theoriefortschritt in der Erziehungswissenschaft

Bezogen auf die kategoriale Analyse von Theoriefortschritt in der Pädagogik ergibt sich aus diesen nur in groben Umrissen skizzierten Resultaten, daß die von Luhmann entwickelte These der Gesellschaftsabhängigkeit der Selektion wissenschaftlicher Theorie zutrifft (Luhmann 1981a, S. 109ff.). Allerdings ist die Art und Weise dieser Abhängigkeit näher zu differenzieren, wobei die von uns entwickelte Analyse von allgemeinpolitischen, wissenschaftspolitischen, praktischen und wissenschaftsgeschichtlichen Bedingungsfaktoren der Theoriesubstitution genauere Einsichten in den Verlauf der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik erschließt. Dabei ist, worauf Luhmann explizit verweist, festzuhalten, daß Theoriesubstitution nicht mit theoretischem Fortschritt identisch ist. Dieser stellt sich erst dann ein, wenn ein qualitativer Fortschritt bei der Ermittlung und Lösung gesellschaftlich verankerter theoretischer Probleme von Erziehung und Bildung gegenüber früheren Ansätzen zu verzeichnen ist. Dies bedeutet, daß die begriffslogische und methodische Ausdifferenzierung der Theorie zwar als ein wesentlicher Faktor der Theoriebildung anzusehen ist, für sich genommen aber nicht ausreicht, um theoretischen Zugewinn zu sichern. Vielmehr wird dieser nur dann erreichbar, wenn zugleich auch ein Anschluß an die vorlie-

gende Theorietradition vollzogen wird, der die jeweiligen internen und externen Ausgangslagen aufzunehmen sucht. Die Probleme der deflationären und inflationären Selektion geprüfter und hypothetischer Theorieleistungen machen, wie es anhand unserer Analysen der Rezeptionsstrukturen beim Vollzug von Theoriesubstitution in der Pädagogik deutlich wurde, besondere Evaluationsstrategien erforderlich, die zu einer veränderten Rezeption führen müssen. Luhmann verweist in einem anderen thematischen Zusammenhang auf die mit dieser Forderung verbundenen Konsequenzen, indem er die Notwendigkeit einer komparativen Analyse von Ansprüchen und faktischen Leistungen tradierter und substituierender Theorien unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betont (Luhmann 1981b, S. 120ff.). Wird dies nicht beachtet, so ist die Frage nach Theoriefortschritt entweder als Frage nach dem Grad der Ausdifferenzierung theoretischer Modelle oder als Frage nach dem linearen Zuwachs an gesellschaftlich gegründetem Problembewußtsein möglich. Beide Formen führen zur Verkürzung der Problemstellung von Theoriefortschritt.

Würde das Konzept der theorieimmanenten Ausdifferenzierung zur Grundlage der kategorialen Bestimmung von Theoriefortschritt gemacht, so hätte dies bezogen auf die im Neukantianismus und in der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ entwickelten Theoriekonzepte zur Konsequenz, daß letztere keinen wesentlichen Fortschritt erbracht haben, da ihnen ein so ausdifferenziertes Modell fehlt, wie es Johannsen auf der Basis neukantianischer Theoriekonzepte vorgelegt hat. Jedoch würden bei dieser Vorgehensweise entscheidende Einsichten, die in der geisteswissenschaftlichen Theorietradition gewonnen wurden, ausgeblendet. Hinsichtlich der Theoriesubstitution in der Didaktik wäre unter einer solchen Perspektive zwar festzustellen, daß mit jedem neu eingeführten Modell ein Zuwachs an methodischer und begrifflicher Präzision zu verzeichnen ist. Aber es bleiben die Einheit von didaktischer Systematik und Methodik und die in der Bildungstheorie erfaßten Problembereiche pädagogischen Handelns unbeachtet.

Würde dagegen Theoriefortschritt lediglich als linearer Zuwachs von theoretischer Erkenntnis im Sinne der Ausdifferenzierung einer Problemstruktur – die nicht identisch sein muß mit dem Problembewußtsein der Theorie – betrachtet, so wäre eine Analyse traditioneller und substituierender Theorien nur insofern möglich, als vergleichbare Ansätze entwickelt worden sind. Bezüglich der im Neukantianismus und in der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ vorgelegten Modelle hätte dies zur Folge, daß primär das von beiden Theorietraditionen entwickelte Bildungsverständnis analytisch erfaßt wer-

den kann. Die theoretischen Voraussetzungen dieser Konzeptionen müßten jedoch weitgehend unbeachtet bleiben, da sie einen solchen Vergleich nicht angemessen zulassen. Hinsichtlich der Didaktik ließen sich lediglich die Differenzen bei den herangezogenen bildungs- und lerntheoretischen Modellen eruieren, nicht aber die ihnen zuzuordnenden pädagogischen Theoriekonzepte, die komparativ nicht adäquat erfäßbar sind.

Diese Beispiele machen deutlich, daß der wissenschaftsgeschichtlich erfäßbare Theoriewandel nicht ohne weiteres mit einem qualitativen Erkenntniszuwachs in der Pädagogik identisch ist. Die Theoriebildung ist jedoch grundsätzlich auf Erkenntnisfortschritt angewiesen, andernfalls verlöre sie ihre legitimatorische Basis. Eine kategoriale Bestimmung dessen, was aus der Sicht des jeweiligen Problembewußtseins als Fortschritt gegenüber traditionellen Lösungen zu gelten hat, ist deshalb eine unerläßliche Bedingung der pädagogischen Theoriebildung. Dies muß nicht unbedingt auf die Ausführung zukunftsbezogener Programmatik bezogen sein. Es kann ebenfalls darin bestehen, gegenwärtig vergessene Theoriemodelle zur Lösung aktueller Problemstellungen heranzuziehen. In jedem Fall ist die kategoriale Bestimmung der theoretischen Ziele der Pädagogik an die Entwicklung einer mehrperspektivischen Rezeptionsstruktur gebunden, die auf die veränderten theorieimmanenten und -externen Grundlagen und Strukturbedingungen bezogen ist und bei der Entwicklung neuer Ansätze einen problembezogenen Anschluß an traditionelle Konzepte sucht, sofern sie den Status einer nur essayistischen Problemreflexion überwinden will. In der Pädagogik ist eine solche Strategie unter der Perspektive historisch-systematischer Forschung eingeführt worden. Ihre Anwendung beschränkte sich jedoch auf ideengeschichtliche Fragestellungen im Kontext einer spezifischen Theorietradition, ohne dabei den Anschluß an theorieübergreifende bzw. -externe Problemstrukturen zu erreichen. Eine Ausweitung dieses Ansatzes auf wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge unter Berücksichtigung sozialgeschichtlicher Problemstellungen könnte sowohl ein fatales „zeitverkürzendes Herangehen an Geschichte“ (Treml 1983, S. 34) als auch ein ebenso unbefriedigendes lineares Fortschrittsdenken (Müller/Tenorth 1979) vermeiden und zu einer kategorialeanalytischen Bestimmung von historisch gesichertem Traditionsbestand und theoretisch begründetem Erkenntnisfortschritt in der Erziehungswissenschaft führen.

Literaturverzeichnis

- Ballauff, Th.: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970a.
Ballauff, Th.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970b.
Bauch, B.: Über die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften. In: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik (1917/1918), S. 1-12.
Bauch, B.: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter. Leipzig 1930.
Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970.
Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977.
Cohn, J.: Geist und Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig/Berlin 1919.
Cohn, J.: Befreien und Binden in der Erziehung (1926), In: Cohn, J.: Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte. Besorgt von D.J. Löwisch. Paderborn 1970, S. 54-97.
Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1950.
Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971.
Frank, H./Meder, B.S.: Einführung in die kybernetische Pädagogik. München 1971.
Frischeisen-Köhler, M.: Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Ideen. Charlottenburg 1921.
Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1970.
Heimann, P.: Didaktik 1965. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1970.
Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Faber, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2. Das Problem der Didaktik. München 1973.
Johannsen, H.: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Philosophie der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1925.
Klafki, W.: Kategoriale Bildung. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Berlin/Basel 1963.
Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964a.
Klafki, W.: Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964)b.
Klafki, W.: Didaktik. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.
Klafki, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Faber, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2. Das Problem der Didaktik. München 1973.
König, E./Riedel, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim/Basel 1973.
Litt, Th.: Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik. Leipzig/Berlin 1919.

- Litt, Th.: Besprechung (J. Cohn: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig 1919). In: Kant-Studien 25 (1920).
- Litt, Th.: Die Methodik des pädagogischen Denkens. In: Kant-Studien 26 (1921).
- Litt, Th.: Erkenntnis und Leben. Untersuchungen über Gliederung, Methoden und Beruf der Wissenschaft. Leipzig/Berlin 1923.
- Litt, Th.: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. 3. aberm. durchgearb. und erw. Aufl. Leipzig/Berlin 1926.
- Litt, Th.: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig/Berlin 1928.
- Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. 3. aberm. verb. Aufl. Leipzig/Berlin 1930.
- Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1972.
- Luhmann, N.: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt 1981a, S. 105-195.
- Luhmann, N.: Zeit und Handlung – Eine vergessene Theorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1981b.
- Müller, S.F./Thenorth, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853-881.
- Nipkow, K.E.: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. In: Faber, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2. Das Problem der Didaktik. München 1973.
- Oelkers, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981).
- Oelkers, J.: Erziehung, Handlung und Zeit. Überlegungen im Anschluß an Theodor Litt. In: Oelkers, J./Schulz, W.K. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn 1984, S. 45-81.
- Otto, G./Schiebel, U.: Das ‚Didaktikum‘. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1970.
- Roth, H.: Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: Derbolav, J./Roth, H.: Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. 2. Heidelberg 1959.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1965.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1967.
- Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

- Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1970a.
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Kochan, D.C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt 1970b.
- Schulz, W.: Drei Argumente gegen die Formulierung von „Lernzielen“ und ihre Widerlegung. In: Mager, R.F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- Schulz, W.: Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. In: Faber, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2. Das Problem der Didaktik. München 1973a.
- Schulz, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Faber, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2. Das Problem der Didaktik. München 1973b.
- Schulz, W.K.: Zur Aktualität der Kulturphilosophie Th. Litts. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), S. 141-152.
- Schulz, W.K.: Die Bedeutung der Erziehungstheorie Jonas Cohns für die gegenwärtige Diskussion der Pädagogik. In: Elting, A. (Hrsg.): Menschliches Handeln und Sozialstruktur. Zur Ehrung von Leonhard Lowinski. Leverkusen 1986.
- Schwenk, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformprozeß: Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977.
- Spranger, E.: Die Stellung der Werturteile in der Nationalökonomie (1913). In: Spranger, E.: Grundlagen der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Bd. VI. Hrsg. von H.W. Bähr. Tübingen 1980, S. 120-132.
- Spranger, E.: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule (1922). In: Spranger, E.: Geist der Erziehung. Gesammelte Schriften, Bd. I. Hrsg. von G. Bräuer/A. Flitner. Heidelberg 1969, S. 20-69.
- Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen 1966.
- Spranger, E.: Briefe 1901-1963. Gesammelte Schriften Bd. VII. Hrsg. v. H.W. Bähr. Tübingen 1978.
- Tischner, W.: Du-Erlebnis und Wirklichkeit. Ein Briefwechsel zwischen Jonas Cohn und Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), S. 303-310.
- Treml, A.K.: Über den Zusammenhang von Historik und Systematik in der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983).
- Weniger, E.: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule (1927). In: Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975.
- Weniger, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930). In: Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975.