

Friedemann Schmithals (Hrsg.)

Wissen

und

Bewußtsein

Studien zu einer

Wissenschaftsdidaktik

der Disziplinen

Dieter Schmied
Manfred Sommer
Dieter Timmermann

ANSÄTZE UND ZIELE DER WISSENSCHAFTSTHEORETISCHEN AUSBILDUNG IN DEN SOZIALWISSENSCHAFTEN*

1. EINLEITUNG

"Wo es um eine Diskussion von Reformprogrammen für die deutsche Universität geht und wo in diesem Zusammenhang nicht nur die Veränderung von Organisationsformen, sondern auch von Lehrplänen diskutiert wird, taucht in jüngster Zeit immer häufiger das Wort 'Wissenschaftstheorie' auf. Ein zusätzlicher Blick auf den Büchermarkt für die einschlägige und nicht nur deutschsprachige Literatur, auf die Einrichtung neuer Lehrstühle und die Themenstellung wissenschaftlicher Kongresse mag den Eindruck erwecken, als hielte ein neues Fach seinen Siegeszug durch die wissenschaftlichen Institutionen ..." (Janich et.al. 1974, S. 22). Dieser noch 1974 als "Siegeszug" proklamierte Einzug der Wissenschaftstheorie in die wissenschaftlichen Institutionen war jedoch, wie wir in einem früheren Aufsatz dargelegt hatten (vgl. Schmied et.al. 1978)

- a) ein "Siegeszug" nur auf dem "Schlachtfeld der Sozialwissenschaften", wie sich auch anhand der Vorlesungsverzeichnisse in den Jahren von 1965 - 1976 eindeutig nachweisen läßt: die Philologien, die Jurisprudenz, die Medizin und die Naturwissenschaften waren davon überhaupt nicht tangiert; waren
- b) die heranrückenden Truppen unterschiedlich gut gerüstet: man vergleiche die Zahl der Veranstaltungen und Publikationen über den Kritischen Rationalismus mit anderen wissenschaftstheoretischen Positionen wie der Kritischen Theorie, der Marxistischen Wissenschaftstheorie, dem Konstruktivismus oder der Phänomenologie in den Jahren 1965 - 1976; und nicht absehbar ist, ob sich

* Gekürzte Fassung des Forschungsberichts "Zur wissenschaftstheoretischen Ausbildung in den Sozialwissenschaften", der als Heft 1/1980 in der Reihe "Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform", hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld, erschienen ist.

c) dieser "Siegesszug" in nächster Zeit nicht als ein "Pyrrhussieg" entpuppen wird. Indizien dafür sind etwa: der Rückgang an wissenschaftstheoretischer Literatur auf dem Büchermarkt in den letzten Jahren und das schwindende Interesse der Studenten an wissenschaftstheoretischen Fragen als vermeintlich nicht verwertbarem Wissen bei verwertungsorientiertem Studium. Hinzu kommt, daß beim Stand der Arbeit der Studienreform-Kommissionen zur Vereinheitlichung der Studiengänge der Wissenschaftstheorie vermutlich nur ein marginaler Studienanteil in den Einheitscurricula eingeräumt werden wird.

Dennoch: das Lehrangebot an eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen⁽¹⁾ und die Wissenschaftstheorie ist inzwischen in vielen Studienordnungen der Sozialwissenschaften vor allem im Grundstudium verankert. Ferner kommt ihr eine entscheidende Sozialisationsfunktion zu: "Da in der Wissenschaftstheorie als Metawissenschaft die Sichtweite auf und das Verständnis von Wissenschaft expliziert und auf den Begriff gebracht ist, kann es sicherlich nicht gleichgültig sein, mit welchen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen, wenn überhaupt, der Fachstudent konfrontiert wird. Auf welche Weise, mit welchem Vorverständnis und mit welchem Bewußtseinsstand sich der Studierende die sog. 'disziplinäre Matrix' erwirbt, wird daher entscheidend davon abhängen, welche funktionalen Bestimmungsmomente von Wissenschaftstheorie in der wissenschaftstheoretischen Ausbildung thematisiert werden." (Schmied et.al. 1978, S. 324). Die von uns in dem o.g. Aufsatz vorgenommene theoretische Analyse zur Relevanz der Wissenschaftstheorie für die sozialwissenschaftliche Ausbildung war jedoch durch eine empirische zu komplettieren. Denn welcher Stellenwert der wissenschaftstheoretischen Ausbildung, speziell in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen, tatsächlich zukommt bzw. welche Bedeutung ihr von seiten der Lehrenden beigemessen wird, darüber gibt es bisher so gut wie keine Information. Auch die von uns im SS 76 durchgeführte Umfrage bei den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen, psychologischen, pädagogischen und philosophischen Fakultäten und Fachbereichen zu diesem Themenkomplex lieferte nur einen ersten Einblick von der Bedeutung der Wissenschaftstheorie für die genannten Studiengänge, da sie sich nur auf Studienordnungen bezog und die faktisch "vor Ort" stattfindende Ausbildung nicht erfassen konnte (vgl. Schmied et.al. 1978).

(1) Dieses Ergebnis unserer Umfrage bestätigt unsere frühere Analyse von Vorlesungsverzeichnissen, die wir in dem o.g. Aufsatz dargestellt hatten.

Das Interesse der diesem Beitrag zugrunde liegenden Fragebogenerhebung galt daher der faktischen sowie der von den Lehrenden für wünschenswert gehaltenen Vermittlung von Wissenschaftstheorie in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Dabei sollte erstens ein detaillierter Überblick darüber gewonnen werden, ob und in welchem Ausmaß wissenschaftstheoretische Inhalte in die sozialwissenschaftliche Fachausbildung Eingang gefunden haben, ob und in welchem Ausmaß eine curriculare Verankerung stattgefunden hat bzw. stattfinden sollte und ob die Lehrenden eigenständige oder fachwissenschaftlich eingebundene, mono- oder interdisziplinäre, von Fachwissenschaftlern oder von Wissenschaftstheoretikern geleitete wissenschaftstheoretische Veranstaltungen präferieren.⁽²⁾ Zweitens sollte ermittelt werden - und dies ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags -, welche wissenschaftstheoretischen Positionen von Sozialwissenschaftlern vorgestellt werden bzw. nach ihrer Meinung behandelt werden sollten (2. Abschnitt) und welche generellen Studienziele mit der wissenschaftstheoretischen Ausbildung zu verfolgen wären (3. Abschnitt). Abschließend wird diskutiert, welche Konsequenzen sich für die Studienreformbemühungen ergeben (4. Abschnitt).

Angesichts der Tatsache, daß der Gegenstandsbereich der Wissenschaftstheorie kontrovers ist, wurde Wissenschaftstheorie in unserer Erhebung sehr weit gefaßt. Wir verstanden darunter alle theoretischen Reflexionen, die sich explizit mit der Entdeckung, Begründung, Verwendung und Rekonstruktion wissenschaftlicher Theorien befassen. Unter diese sehr weite Begriffsbestimmung lassen sich so unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze und Zugriffe subsumieren wie Analytische Philosophie, Kritischer Rationalismus, Konstruktivismus, Kritische Theorie, Marxistische Wissenschaftstheorie, Wissenschaftswissenschaft etc.. Zweck dieser Definitionsvorgabe war es, den Befragten eine Orientierungshilfe zu geben, um den Interpretationsspielraum bei der Beantwortung des Fragebogens einzugrenzen. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von Sozialwissenschaftlern der Fachdisziplinen Psychologie, Pädagogik, Soziologie/Politologie und Wirtschaftswissenschaften.

Bei der Auswahl unserer Stichprobe ließen wir uns von der Annahme leiten, daß für unsere Fragestellung die Merkmale Hochschultyp (alte vs neugegründete Universitäten), Fachrichtungen (Psychologie, Pädagogik, Soziologie/Politologie,

(2) Die Ergebnisse zu diesem Teilaspekt sind in diesem Beitrag weggelassen worden. Vgl. hierzu Schmied et.al. 1980, S. 7-24.

Wirtschaftswissenschaften) sowie Statusgruppen (Hochschullehrer vs wissenschaftliche Mitarbeiter) von Relevanz seien. Diese Annahme gründet auf einer Analyse der Vorlesungsverzeichnisse von 21 nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Hochschulen nach den im Zeitraum vom SS 1965 bis einschließlich SS 1976 angebotenen Lehrveranstaltungen mit erkennbar wissenschaftstheoretischer Thematik, in der sich die o.g. Variablen als bedeutungsvoll herauschälten. Anhand dieser Merkmale wurde mittels geschichteter Zufallsauswahl eine Stichprobe von 580 Sozialwissenschaftlern gezogen.⁽³⁾ Bei einer Rücklaufquote von 41 % basieren die nachfolgenden Ergebnisse auf den Aussagen von 238 Sozialwissenschaftlern.

2. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ANSÄTZE

2.1 Behandelte wissenschaftstheoretische Ansätze

In der Behandlung der von uns vorgegebenen wissenschaftstheoretischen Ansätze sind große Differenzen zu konstatieren.⁽⁴⁾ Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie und Marxistische Wissenschaftstheorie schälen sich als die drei z.Z. bedeutendsten wissenschaftstheoretischen Positionen im Lehrbetrieb der Sozialwissenschaften heraus, während der Analytischen Philosophie, der Phänomenologie und dem Konstruktivismus der "Erlanger Schule" nur eine marginale Rolle in der Lehre zukommt.

Weshalb die drei letztgenannten Ansätze in der Lehre so wenig Beachtung finden, darüber lassen sich nur Vermutungen anstellen: Für die Analytische Philosophie trifft sicherlich zu, daß sie im Rahmen des Kritischen Rationalismus gleichsam mitbehandelt und nicht so sehr als eigenständiger Ansatz gesehen wird. Die Nichtbehandlung des Konstruktivismus mag an seiner relativen Bedeutungslosigkeit - zumindest bisher - für den Forschungsprozeß liegen, während der Phänomenologie u.E. für Psychologie und Wirtschaftswissenschaften als den methodisch am weitesten entwickelten Sozialwissenschaften nur noch wissenschaftshistorische Bedeu-

(3) Name und Adresse wurden den Vorlesungsverzeichnissen (SS 1977) entnommen.

(4) Die vorgegebenen Ansätze waren: Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie, Marxistische Wissenschaftstheorie, Analytische Philosophie, Konstruktivismus (Erlanger Schule) und Phänomenologie.

Tabelle 1

Behandelte wissenschaftstheoretische Ansätze (in Prozent, N = 149)

Wissenschaftstheoretischer Ansatz	Intensität der Behandlung				Σ
	schwerpunkt- mäßig	überblick- haft	kurz darge- stellt	nicht behan- delt	
Kritischer Rationalismus	28,5	29,8	23,8	17,9	100
Kritische Theorie	19,2	25,8	23,2	31,8	100
Marxistische Wissenschaftstheorie	19,9	19,9	21,2	39,0	100
Analytische Philosophie	7,2	16,6	16,6	59,6	100
Phänomenologie	10,6	9,9	13,9	65,6	100
Konstruktivismus (Erlanger Schule)	3,3	9,3	9,9	77,5	100

tung zukommt. In Pädagogik und Soziologie/Politologie scheint die Phänomenologie in jüngster Zeit dagegen eine Renaissance zu erfahren, was allerdings in dieser Befragung noch nicht zum Ausdruck kommt.

Das hier gezeichnete Bild findet auch seine Entsprechung in der von den Lehrenden genannten wissenschaftstheoretischen Literatur, die sie in ihren Veranstaltungen zugrunde legten. Der mit Abstand am meisten genannte Autor der in der Lehre verwendeten wissenschaftstheoretischen Literatur ist Popper, K. ("Logik der Forschung"), gefolgt von Albert, H. ("Traktat über kritische Vernunft" und "Theorie und Realität") und Habermas, J. ("Logik der Sozialwissenschaften", "Theorie und

Praxis", "Erkenntnis und Interesse").⁽⁵⁾ Geht man davon aus, daß jeder Lehrende den betreffenden Autor nur einmal genannt hat (wovon man nach Durchsicht der Auswertungsprotokolle begründet ausgehen kann), dann benutzten 40 % der Lehrenden in den Sozialwissenschaften das Werk von Popper, bei den Wirtschaftswissenschaften sind es gar 50 %. Der verwendeten Literatur zufolge scheint, zumindest bei den Wirtschaftswissenschaften, in abgeschwächter Form auch bei den Psychologen der Kritische Rationalismus zur vorherrschenden Wissenschaftstheorie avanciert zu

Tabelle 2

Verwendete Literatur*) nach Fachrichtungen (Anzahl der Nennungen)

Autoren	Psychologie N = 23	Pädagogik N = 35	Soziologie/ Politologie N = 29	Wirtschafts- wissenschaft N = 40	Σ
Popper	7	15	9	20	51
Albert	4	3	8	22	37
Habermas	4	19	9	5	37
Adorno	2	6	9	6	23
Stegmüller	6	4	2	5	17
Marx	1	3	5	7	16
Holzkamp	7	5	2	0	14
Seiffert	3	2	2	5	12
Kuhn	2	2	5	3	12
Prim/ Tilman	3	3	2	3	11

*) Es wurden auf die Frage nach der verwendeten Literatur meist Autoren, weniger die Buchtitel genannt. Von den 127 Antwortenden wurden durchschnittlich 4 Autoren genannt. Es sind nur die 10 am häufigsten genannten Autoren aufgelistet.

sein, während sich in der Pädagogik und in der Soziologie/Politologie alternative Wissenschaftsauffassungen wie Kritischer Rationalismus und Kritische Theorie die Waagschale halten.

(5) Auffallend ist hier die häufige Nennung von Originalliteratur und die geringe Bedeutung von Sekundärliteratur in der Lehre.

Betrachtet man unter Vernachlässigung von Analytischer Philosophie, Phänomenologie und Konstruktivismus die drei bedeutendsten wissenschaftstheoretischen Positionen getrennt, so ergeben sich für den Kritischen Rationalismus in der Lehre zwischen den einzelnen Fachdisziplinen keine gravierenden Unterschiede. Er wird in diesen Fächern etwa gleichermaßen schwerpunkthaft (ca. 29 %), überblickhaft (ca. 30 %) und kurz dargestellt (ca. 24 %).

Die Kritische Theorie erfährt in der Lehre in den einzelnen Fächern eine signifikant unterschiedliche Behandlung. Nur etwa 50 % der Lehrenden in Psychologie und in den Wirtschaftswissenschaften haben die Kritische Theorie in ihr Lehrangebot aufgenommen gegenüber 80 % bzw. nahezu 90 % in Pädagogik und Soziologie/Politologie. Der Siegeszug der Kritischen Theorie scheint demnach über die Fachgrenzen ihrer Begründer nicht weit hinausgegangen zu sein. Die Wirtschaftswissenschaften zeigen hierbei die größte Abstinenz: bei ihnen wird die Kritische Theorie, wenn überhaupt, dann nur kurz dargestellt. Etwa 80 % der Lehrenden in Pädagogik und Soziologie/Politologie, die eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen angeboten haben, stellen die Kritische Theorie schwerpunktmäßig oder überblickhaft dar. Demgegenüber sind es nur knapp 30 % der Lehrenden in den Fächern Psychologie und Wirtschaftswissenschaft.

Tabelle 3

Intensität der Behandlung der Kritischen Theorie in den einzelnen Fachrichtungen (in Prozent, N = 149)

Fachrichtung	Intensität der Behandlung				Σ
	schwerpunkt- mäßig	überblick- haft	kurz darge- stellt	nicht behan- delt	
Psychologie	17,9	10,7	17,9	53,5	100
Pädagogik	29,5	29,5	20,5	20,5	100
Soziologie/ Politologie	18,4	44,7	23,7	13,2	100
Wirtschafts- wissenschaft	9,8	14,6	29,3	46,3	100

$$\chi^2 = 28,34, df = 9, p = 0,00$$

Fachspezifische Unterschiede in der Lehre treten auch bei der Behandlung der Marxistischen Wissenschaftstheorie auf. Die Unterschiede betreffen vor allem die Soziologie/Politologie. Nahezu alle Lehrenden der Soziologie/Politologie in unserer Stichprobe haben die Marxistische Wissenschaftstheorie behandelt, und zwar vorwiegend schwerpunktmäßig und überblickhaft, im Gegensatz zu den Wirtschaftswissenschaftlern, die diese Wissenschaftsauffassung entweder gar nicht oder nur kurz dargestellt haben. Auch bei den Psychologen und Pädagogen überwiegt die Ignorierung dieser wissenschaftstheoretischen Position. Bei Lehrenden, die eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen angeboten haben, werden diese Konturen noch schärfer: Fast 90 % der Soziologen/Politologen behandeln die Marxistische Wissenschaftstheorie schwerpunktmäßig und überblickhaft gegenüber jeweils ca. 50 % der anderen Fachvertreter.

Tabelle 4

Intensität der Behandlung der Marxistischen Wissenschaftstheorie in den einzelnen Fachrichtungen (in Prozent, N = 149)

Fachrichtung	Intensität der Behandlung				Σ
	schwerpunkt- mäßig	überblick- haft	kurz darge- stellt	nicht behan- delt	
Psychologie	21,4	21,4	17,9	39,3	100
Pädagogik	20,5	13,6	22,7	43,2	100
Soziologie/ Politologie	28,9	31,6	21,1	18,4	100
Wirtschafts- wissenschaft	9,8	14,6	22,0	53,6	100

$$\chi^2 = 14.59, df = 9, p = 0.10$$

Die Fachunterschiede in der Behandlung der einzelnen wissenschaftstheoretischen Positionen sind durchschlagend. Es bietet sich daher an, in einer Übersichtstabelle noch einmal den Fachunterschied herauszustellen. Nur im Lehrbetrieb der

Soziologie/Politologie - so scheint es nach unseren Ergebnissen - werden die Studenten mit so alternativen Wissenschaftsauffassungen wie dem Kritischen Rationalismus auf der einen und der Kritischen Theorie und der Marxistischen Wissenschaftstheorie auf der anderen Seite gleichermaßen konfrontiert. In den Fächern Psychologie und Wirtschaftswissenschaften dagegen dominiert eindeutig die Wissenschaftsauffassung des Kritischen Rationalismus, die von nahezu allen Lehrenden vertreten wird, während Kritische Theorie und Marxistische Wissenschaftstheorie von doch insgesamt ca. 50 % der Lehrenden in der Lehre ignoriert wird. Die Pädagogik nimmt eine Mittelstellung ein. Hier ist es lediglich die Marxistische Wissenschaftstheorie, die in der Vermittlung an die Studenten weniger Beachtung findet. Die Differenzierungsvariablen sind allesamt in diesem Zusammenhang nicht von Relevanz.

Tabelle 5

Intensität der Behandlung der wissenschaftstheoretischen Ansätze in den einzelnen Fachrichtungen (in Prozent)

Wissenschaftstheoretischer Ansatz	Intensität der Behandlung				Fachrichtung
	schwerpunkt-mäßig	überblick-haft	kurz darge-stellt	nicht darge-stellt	
Kritischer Rationalismus	25,0	32,1	25,0	17,9	Psychologie
Kritische Theorie	17,9	10,7	17,9	53,5	
Marxistische Wissenschaftstheorie	21,4	21,4	17,9	39,3	
Kritischer Rationalismus	36,4	27,3	15,9	20,5	Pädagogik
Kritische Theorie	29,5	29,5	20,5	20,5	
Marxistische Wissenschaftstheorie	20,5	13,6	22,7	43,2	
Kritischer Rationalismus	23,7	42,1	23,7	10,5	Soziologie/ Politologie
Kritische Theorie	18,4	44,7	23,7	13,2	
Marxistische Wissenschaftstheorie	28,9	31,6	21,1	18,4	
Kritischer Rationalismus	26,8	19,5	31,7	22,0	Wirtschafts-wissenschaft
Kritische Theorie	9,8	14,6	29,3	46,3	
Marxistische Wissenschaftstheorie	9,8	14,6	22,0	53,6	

2.2 Präferierte wissenschaftstheoretische Ansätze

Die Präferenzordnung der zu behandelnden wissenschaftstheoretischen Ansätze (Tabelle 6) stimmt mit der Rangfolge der in der Vergangenheit behandelten wissenschaftstheoretischen Ansätze (vgl. Tabelle 1) vom Kritischen Rationalismus als dem am häufigsten (83 %) bis hin zum Konstruktivismus (64 %) als dem am wenigsten genannten Ansatz überein. Durch das Aufholen der bisher kaum behandelten wissenschaftstheoretischen Positionen entsteht zunächst der Eindruck einer nun bruchlosen Präferenzordnung mit kontinuierlich abnehmender Bedeutung der einzelnen Ansätze. Die in der Vergangenheit zu beobachtende Dreiteilung - Spitzenposition des Kritischen Rationalismus, Mittelgruppe aus Kritischer Theorie und Marxistischer Wissenschaftstheorie, Schlußgruppe aus Analytischer Philosophie, Phänomenologie und Konstruktivismus - scheint sich aufzulockern mit Richtung auf eine "Gleichbehandlung" aller Ansätze, wie der stark geschrumpfte Abstand vom Kritischen Rationalismus zum Konstruktivismus (von 60 % auf 19 %) andeutet.

Tabelle 6

Wissenschaftstheoretische Ansätze in der Rangfolge ihrer Behandlung überhaupt und der Intensität ihrer Behandlung (N = 238)

Wissenschaftstheoretischer Ansatz	Behandlung überhaupt (in v.H.)	darunter (in v.H.)			intensitätsmäßig gewichtete Behandlung (dimensionslos)
		schwerpunkt-mäßige Behandlung	überblickhafte Behandlung	kurze Behandlung	
Kritischer Rationalismus	83,2	47,5	28,2	7,6	103,3
Kritische Theorie	77,7	29,8	37,0	10,9	87,1
Marxistische Wissenschaftstheorie	76,9	26,5	33,2	17,2	81,9
Analytische Philosophie	70,2	14,3	35,7	20,2	67,3
Phänomenologie	65,5	13,4	29,4	22,7	60,9
Konstruktivismus	63,9	11,8	27,2	24,4	57,1
Gewichtungsfaktoren	-	1,5	1,0	0,5	-

Dieser globale Aufholeffekt wird jedoch von einem retardierend wirkenden Intensivierungseffekt begleitet, der gerade beim Kritischen Rationalismus merklich zu Buche schlägt; während er nämlich mit 83 % gegenüber 82 % nur einen geringen Zuwachs in der Behandlung überhaupt aufzuweisen hat, soll seine schwerpunktmäßige Behandlung von 29,4% auf 48 % zunehmen. Diese nach wie vor dominierende Stellung des Kritischen Rationalismus kommt nur in einer Präferenzordnung zum Ausdruck, welche die Angaben zur intendierten Behandlungsintensität mit berücksichtigt. Tabelle 6 macht deutlich, daß sich bei Verwendung eines einfachen Gewichtungsschemas eine Präferenzordnung ergibt, die die drei aus der Vergangenheit bekannten Relevanzgruppen als nach wie vor existent erkennen läßt. Dieses globale Drei-Gruppen-Bild gilt jedoch nicht einheitlich für alle Fachrichtungen (Tabelle 7). So sind die Psychologen die einzigen, bei denen die Analytische Philosophie nach dem Kritischen Rationalismus den zweiten Platz einnimmt, während die Kritische

Tabelle 7

Präferierte wissenschaftstheoretische Ansätze nach Fachrichtungen (N = 238)

Wissenschaftstheoretischer Ansatz	Psychologie		Pädagogik		Soziologie/Politologie		Wirtschaftswissenschaft	
	Behandlung überhaupt (in v.H.)	intensitätsmäßig gew. Behndl. (-)	Behandlung überhaupt (in v.H.)	intensitätsmäßig gew. Behndl. (-)	Behandlung überhaupt (in v.H.)	intensitätsmäßig gew. Behndl. (-)	Behandlung überhaupt (in v.H.)	intensitätsmäßig gew. Behndl. (-)
Kritischer Rationalismus	85,7	103,0	81,8	100,9	82,0	114,0	80,5	98,9
Kritische Theorie	77,1	75,7	81,8	97,1	88,0	108,0	69,0	79,4
Marxistische Wissenschaftstheorie	82,9	75,8	75,8	82,6	88,0	103,0	69,0	70,6
Analytische Philosophie	85,7	87,3	74,2	64,5	64,0	64,0	64,4	63,2
Phänomenologie	77,1	61,4	74,2	77,2	74,0	73,0	49,4	41,4
Konstruktivismus	77,1	68,5	68,2	62,1	60,0	50,0	57,5	54,1

Erläuterung zur Gruppenabgrenzung:

- Spitzengruppe: Behandlung überhaupt > 80,0 u. intensitätsmäßig gewichtete B. > 90,0
 Mittelgruppe: Behandlung überhaupt zwischen 70,0 u. 80,0, intensitätsmäßig gewichtete B. zwischen 80,0 u. 90,0

Theorie und die Marxistische Wissenschaftstheorie in die Restgruppe zurückfallen. Die Ansatzgruppierung in der Pädagogik entspricht am weitestgehenden der durchschnittlichen mit der Ausnahme, daß die Kritische Theorie nach Gesamtumfang und Intensität ihrer beabsichtigten Behandlung zum Kritischen Rationalismus aufgestiegen ist. Den Soziologen und Politologen einerseits sowie den Wirtschaftswissenschaftlern andererseits ist schließlich gemeinsam, daß sie ein stark polarisiertes Zwei-Gruppen-Bild bieten. In der Soziologie und Politologie besteht eine bemerkenswerte Gleichrangigkeit zwischen dem Kritischen Rationalismus, der Kritischen Theorie und der Marxistischen Wissenschaftstheorie auf einem hohen Relevanzniveau, während in den Wirtschaftswissenschaften die alleinige Spitzenposition des Kritischen Rationalismus am ausgeprägtesten ist.

Die in Tabelle 6 zum Ausdruck gekommene Bedeutungsfolge der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze setzt sich zusammen aus den Präferenzordnungen der Lehrenden mit und ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung, wie sie in Tabelle 8, Sp. 4 - 7 wiedergegeben sind. Hält man diese vier Soll-Rangfolgen⁽⁶⁾

Tabelle 8

Wissenschaftstheoretische Ansätze im Soll - Ist - Vergleich

1	2	3	4	5	6	7	8 = 4-2	9 = 5-3
Wissenschaftstheoretischer Ansatz	tatsächliche Behandlung		intendierte Behandlung durch Lehrende				Effekt vorhandener wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung	
			mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung		ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung			
	Überhaupt (in v.H.)	intensitätsm. gew.(-)	Überhaupt (in v.H.)	intensitätsm. gew.(-)	Überhaupt (in v.H.)	intensitätsm. gew.(-)	Überhaupt (in v.H.)	intensitätsm. gew.(-)
Kritischer Rationalismus	82,1	84,5	88,1	112,1	74,7	87,4	6,0	27,7
Kritische Theorie	68,2	66,2	81,5	94,4	71,3	74,8	13,3	28,2
Marxistische Wissenschaftstheorie	60,9	60,4	80,1	89,7	71,3	67,2	19,2	29,3
Analytische Philosophie	40,4	35,9	71,5	71,2	67,8	60,4	31,1	35,3
Phänomenologie	34,4	32,8	66,9	65,6	63,2	52,8	32,5	32,8
Konstruktivismus	22,5	19,2	62,9	58,3	65,5	56,2	40,4	39,1
N =	149				89		149	

(6) Jeweils zwei Rangfolgen für beide Gruppen von Lehrenden.

gegen die beiden Ist-Rangfolgen (Tabelle 8, Sp. 2 - 3), dann tun sich zwei interessante Vergleichsmöglichkeiten auf. Erstens legen die Soll-Ist-Differenzen zwischen den Spalten 4 und 2 bzw. 5 und 3 den Effekt der vorhandenen wissenschaftstheoretischen Lehrerfahrung für den Zuwachs der Behandlungsextensivität und -intensivität bei den einzelnen Ansätzen frei und zweitens offenbaren die Soll-Soll-Differenzen zwischen den Spalten 6 und 4 bzw. 7 und 5 den - mit einer Ausnahme - retardierend wirkenden Effekt einer fehlenden wissenschaftstheoretischen Ausbildung.

Bei Lehrenden mit wissenschaftstheoretischer Lehrpraxis zeigt sich zunächst einmal ein starker Aufholeffekt der bisher weniger häufig behandelten Positionen (Spalte 8). Bezieht man jedoch die Verschiebungen in der Behandlungsintensivität mit ein, dann profitieren überraschenderweise alle wissenschaftstheoretischen Ansätze in etwa gleichmäßig (Spalte 9), wodurch insbesondere die Spitzenposition des Kritischen Rationalismus, aber auch die Mittelstellung der Kritischen Theorie und der Marxistischen Wissenschaftstheorie zementiert werden (Spalte 5). Diese beiden scheinbar widersprüchlichen Soll-Ist-Vergleichsergebnisse sind durchaus miteinander vereinbar: das Behandlungsplus der Analytischen Philosophie, der Phänomenologie und des Konstruktivismus schlägt nämlich überwiegend mit einer nur kurzen oder bestenfalls überblickhaften Darstellung zu Buche, während die drei bisher schon führenden wissenschaftstheoretischen Ansätze in Zukunft einer noch ausführlicheren Darstellung entgegenzugehen scheinen.

In Kontrast hierzu sieht die Wunschliste derjenigen Lehrenden, die in der Vergangenheit nicht in der wissenschaftstheoretischen Ausbildung involviert waren, so egalitär aus, daß von einer Präferenzordnung kaum noch gesprochen werden kann (Spalte 6). Zudem folgen sie dem soeben erwähnten Trend zu einer noch intensiveren Darstellung der drei führenden wissenschaftstheoretischen Ansätze nicht (Spalte 7). Ein Versuch, aus der Gegenüberstellung der beiden Soll-Präferenzordnungen einerseits und dem Soll-Ist-Vergleich andererseits eine Prognose über die tatsächlichen Entwicklungstendenzen und den zukünftigen Stellenwert der einzelnen Ansätze abzuleiten, sieht sich mit der folgenden Schwierigkeit konfrontiert: sowohl der auf eine stärkere Gleichbehandlung abzielende Aufholeffekt bezüglich der bisher vernachlässigten Ansätze als auch der dem entgegenwirkende Intensivierungseffekt bezüglich der bisher bevorzugten Ansätze setzen ein insgesamt deutlich größeres Zeitbudget für die wissenschaftstheoretische Ausbildung voraus. Die hier nicht

wiedergegebene Zeitbudget-Analyse belegte zwar, daß diese flankierende Maßnahme von den befragten Fachwissenschaftlern genau gesehen und angestrebt wird⁽⁷⁾, doch ist es offen, ob man diesen zeitlichen Rahmenbedingungen in der laufenden Studienreform näherkommen wird. Sollte die Aufstockung der wissenschaftstheoretischen Ausbildungszeit nämlich nicht ausreichen, würde sich für die Lehrenden die Alternative einer stärkeren Einbeziehung der Analytischen Philosophie, Phänomenologie und des Konstruktivismus oder einer noch stärkeren Konzentration auf den Kritischen Rationalismus, die Kritische Theorie und die Marxistische Wissenschaftstheorie stellen.

Die Analyse des Einflusses der wissenschaftstheoretischen Lehrerfahrung auf die Präferenzordnungen macht zwar deutlich, daß sich die grundsätzliche Rangfolge der wissenschaftstheoretischen Ansätze weder im Soll-Ist-Vergleich ändert noch von einer Differenzierung des Sollzustandes nach dem Lehrbackground modifiziert wird (vgl. nochmals Tabelle 8, Sp. 2, 4 und 6). Da die meisten Lehrenden jedoch mehrere wissenschaftstheoretische Ansätze darstellen und zu behandeln wünschen, läßt auch eine im Soll-Ist-Vergleich stabile Rangfolge noch Raum für Wandlungen in den Ansatz-Kombinationen. Es lohnt sich deshalb, den Fragen nachzugehen, ob sich in der faktischen wissenschaftstheoretischen Lehre bisher ein Verflechtungsmuster herauskristallisiert hat und - wenn ja - ob es sich in den Sollvorstellungen der Lehrenden reproduziert oder modifiziert.

Derartige Verflechtungsmuster sind nur unter zwei Voraussetzungen sinnvoll konstruierbar und interpretierbar. Erstens treten die häufiger behandelten wissenschaftstheoretischen Ansätze natürlich auch stärker in Kombination mit einem anderen Ansatz auf als die weniger häufig behandelten Ansätze. Daß z.B. unter denjenigen, die die Kritische Theorie behandelt haben, fünfmal so viele Lehrende die Marxistische Wissenschaftstheorie wie den Konstruktivismus darstellen (77 % im Vergleich zu 15 %), liegt zum großen Teil daran, daß der Marxistischen Wissenschaftstheorie mit 61 % gegenüber dem Konstruktivismus mit 23 % (vgl. Tabelle 8) bisher eine insgesamt fast dreimal so große Bedeutung zukommt. Von markanten Ansatzkombinationen kann man deshalb nur dann sprechen, wenn ein weiterer Ansatz überdurchschnittlich stark behandelt wird. Zweitens erscheint es sinnvoll, nur solche Ansatzkombinationen zu betrachten, in denen beide Ansätze schwerpunktmäßig oder zumindest überblickhaft behandelt werden. Denn z.B. die Feststellung,

(7) Vgl. Schmied et.al. 1980, S. 15-18

daß eine schwerpunktmäßige Behandlung des Kritischen Rationalismus sehr häufig mit einer kurzen Darstellung der Phänomenologie einhergeht, wäre eine zu wenig prägnante Aussage.

In der bisherigen wissenschaftstheoretischen Lehrpraxis lassen sich folgende, besonders auffällige Zusammenhänge beobachten: Wer den Kritischen Rationalismus schwerpunktmäßig oder überblickhaft behandelt hat, schenkt auch der Analytischen Philosophie besondere Aufmerksamkeit und vice versa, was vor allem Ausdruck der bereits konstatierten hohen Affinität dieser beiden wissenschaftstheoretischen Positionen sein dürfte. Ganz andersartig ist hingegen der Zusammenhang zwischen dem Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie. Die Vermittlung des Kritischen Rationalismus ist einer gleichzeitigen Schwerpunktsetzung in der Kritischen Theorie eher abträglich, während "Kritische Theoretiker" dem Kritischen Rationalismus relativ viel Raum widmen. Ein sehr enger wechselseitiger Lehrzusammenhang läßt sich erwartungskonform auch zwischen der Kritischen Theorie und der Marxistischen Wissenschaftstheorie sowie zwischen der Phänomenologie und dem Konstruktivismus beobachten, wobei die beiden letztgenannten sich aber eher in eine Außenseiterrolle teilen.

Tabelle 9

Hervorstechende wissenschaftstheoretische Ansatzkombinationen (N = 149)

Wer... behandelt (sehen möchte)	behandelt auch besonders...	möchte auch besonders... behandelt sehen
Kritischen Rationalismus	Analytische Philosophie	-
Kritische Theorie	Kritischen Rationalismus Marxistische Wissenschaftstheorie	Marxistische Wissenschaftstheorie
Marxistische Wissenschaftstheorie	Kritische Theorie Analytische Philosophie	Kritische Theorie
Analytische Philosophie	Kritischen Rationalismus Marxistische Wissenschaftstheorie	Konstruktivismus
Phänomenologie	Konstruktivismus	Konstruktivismus Kritische Theorie
Konstruktivismus	Phänomenologie	Phänomenologie Analytische Philosophie Kritische Theorie

Aus den Angaben derselben Gruppe der Lehrenden mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung zu den von ihnen präferierten wissenschaftstheoretischen Ansätzen lassen sich bezüglich der gemeinsam zu behandelnden Ansätze die folgenden Erkenntnisse gewinnen. Diejenigen, die den Kritischen Rationalismus schwerpunktmäßig oder überblickhaft behandelt sehen wollen, möchten zwar auch die anderen Ansätze mehr zur Geltung kommen lassen als bisher, bleiben damit aber hinter dem allgemeinen Trend zur stärkeren Behandlung der übrigen Ansätze doch so weit zurück, daß von seiten des Kritischen Rationalismus kein anderer Ansatz mehr - auch nicht die Analytische Philosophie - als besonders mitbehandlungswürdig hervorsticht. Anders ist die Tatsache zu interpretieren, daß der Kritische Rationalismus selbst auch nicht mehr von irgendeinem anderen Ansatz besonders hervorgehoben wird: Während in der bisherigen Lehrpraxis vor allem "Kritische Theoretiker" (zu 90 %) und "Analytische Philosophen" (zu 94 %) auch den Kritischen Rationalismus behandelt haben, während "Marxistische Wissenschaftstheoretiker", "Phänomenologen" und "Konstruktivisten" mit gut 80 % diesbezüglich zurückhaltender waren, soll der Kritische Rationalismus nunmehr stets zu etwa 97 % in Kombination mit allen übrigen Ansätzen behandelt werden. Der Bedeutungszuwachs des Kritischen Rationalismus wird also durch die Kombinationsanalyse als so stark ausgewiesen, daß eine besondere Affinität zu einem bestimmten anderen Ansatz gar nicht mehr auszumachen ist. In einer Kurzformel: Wer überhaupt für eine einigermaßen intensive wissenschaftstheoretische Lehre votiert, plädiert immer auch für den Kritischen Rationalismus. Aus diesem Grunde bleibt dann auch bei der Kritischen Theorie als dominanter Partner nur die Marxistische Wissenschaftstheorie übrig, die ihrerseits gemeinsam mit der Kritischen Theorie präferiert wird.

Betrachtet man nur diese drei dominanten Ansätze im Soll-Ist-Vergleich, dann fallen zwei wesentliche Modifikationen auf. Erstens wird die in der gegenwärtigen Lehrpraxis in Verbindung mit dem Kritischen Rationalismus auftretende Analytische Philosophie im Sollzustand von diesem quasi aufgesogen und zweitens wird dem Kritischen Rationalismus nun auch im Rahmen des oben beschriebenen Ausdehnungsprozesses von denjenigen eine besondere Lehrrelevanz zugestanden, die die Marxistische Wissenschaftstheorie anbieten.

Das bemerkenswerteste Ergebnis darf aber wohl darin gesehen werden, daß ungeachtet der in der Rangfolge sich widerspiegelnden unterschiedlichen Wertschätzung der einzelnen wissenschaftstheoretischen Ansätze der Kritische Rationalismus tatsächlich zu einer unifizierenden Konsensposition zu avancieren scheint. Die folgenden

Ausführungen zu den Zielen der wissenschaftstheoretischen Ausbildung legen hierfür die Vermutung nahe, daß dem Kritischen Rationalismus am ehesten zugetraut wird, die Studenten in die methodologische Basis einzelwissenschaftlichen Arbeitens einzuführen, weshalb auf seine intensive Behandlung auch dann nicht verzichtet werden sollte, wenn anderen wissenschaftstheoretischen Ansätzen aus anderen Gründen eine vielleicht noch größere Ausbildungsrelevanz beigemessen wird.

3. ZIELE DER WISSENSCHAFTSTHEORETISCHEN AUSBILDUNG

Den von uns vorgegebenen Zielen, denen die wissenschaftstheoretische Ausbildung dienen sollte (vgl. Schmied et.al. 1978), wurde wie folgt zugestimmt.

Tabelle 10

Intensität der Zustimmung zu verschiedenen Zielen einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung (in Prozent, N = 238)

Ziele Intensität	den Studierenden in die methodologische Basis einzelwissenschaftlichen Arbeitens einzuführen und das Interesse auf die methodischen Grundprobleme der Einzelwissenschaften zu lenken (K.A. = 16)	den Studierenden zu befähigen, die Dynamik der Einzelwissenschaft in ihren internen und externen Entwicklungsmomenten nachzuvollziehen (K.A. = 31)	das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft als historisch wie systematisch interdependente Systeme zu durchleuchten (K.A. = 24)	die methodischen Mittel zur entsprechenden Reorganisation des faktischen Wissenschaftsbetriebes bereitzustellen (K.A. = 36)
volle Zustimmung	68,9	40,5	50,9	23,8
bedingte Zustimmung	24,4	38,4	27,2	29,8
unentschieden	2,7	10,7	14,1	17,4
bedingte Ablehnung	3,6	4,4	6,3	21,8
völlige Ablehnung	0,4	1,0	1,5	7,2
Σ	100,0	100,0	100,0	100,0

Das erste Ziel, den Studierenden in die methodologische Basis seiner Fachdisziplin einzuführen, erfreut sich der höchsten Zustimmung (92 %). Dies scheint Konsens zwischen allen Lehrenden zu sein, trotz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Auffassung und Präferenz. Aber auch der Behandlung der Genese der Einzelwissenschaft in ihren internen (als "Theorie des Erkenntnisfortschritts") und externen (als "Historiographie") Entwicklungsmomenten wie der Interdependenz von Wissenschaft und Gesellschaft geben ca. 80 % der Lehrenden ihre Zustimmung. Lediglich dem letzten Ziel - methodische Mittel zur Reorganisation des faktischen Wissenschaftsbetriebes bereitstellen - stimmten nur etwa 50 % der Stichprobe zu (30 % lehnten es gar ab), wohl wegen der zu unpräzisen Formulierung dieser Zielvorgabe sowie auch der Tatsache, daß der Konstruktivismus, dem dieses Ziel entlehnt ist, nur wenig in die Lehre Eingang gefunden hat (vgl. oben).

Dies zeigt sich vor allem in der freien Beantwortung der Frage, welchen Beitrag die Wissenschaftstheorie zur fachwissenschaftlichen Ausbildung leisten könne. In keiner Antwort fand sich ein Bezug zu diesem letztgenannten Ziel. Auch das zweite Ziel, den Studierenden ein Bewußtsein der historischen Entwicklung ihres Faches zu vermitteln und Aufklärung über die historisch-sozialen wie auch die fachinternen Bedingungen der Wissenproduktion zu geben, wird in den freien Antworten kaum erwähnt (lediglich 2 % der Antworten weisen auf dieses Ziel hin), ein immerhin erstaunliches Ergebnis, wenn man die hohe Zustimmung zu diesem Ziel bei vorgegebenem Antwortmodus zum Vergleich heranzieht. Ähnliches gilt auch für das drittgenannte Ziel wissenschaftstheoretischer Ausbildung, nämlich dem Studierenden das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft als historisch wie systematisch interdependente Systeme begreiflich zu machen, dem sich knapp 8 % der freien Antworten zuordnen lassen, die in ihrem Tenor dahingehend übereinstimmen, daß die Wissenschaftstheorie in der fachwissenschaftlichen Ausbildung zumindest ein Problembewußtsein für das Verhältnis Fachwissenschaft und Gesellschaft schaffen sowie die gesellschaftliche Relevanz von Fragestellungen und Ergebnissen aufzeigen könne.

Das Gros der freien Antworten (ca. 85 %)⁽⁸⁾ sieht dagegen Wissenschaftstheorie einerseits in ihrer affirmativen Funktion als methodologische Basis wissenschaftlichen Arbeitens (ca. 30 %), zum anderen in ihrer kritischen Funktion als Re-

(8) Diese und die folgenden Prozentangaben beziehen sich auf 293 von uns kategorisierte Antworten. Bei insgesamt 198 Antwortenden entfallen ca. 1,5 Antworten auf einen Antwortenden.

flexionsinstanz wissenschaftlichen Handelns (ca. 55 %).

In ihrer affirmativen Funktion

begründet Wissenschaftstheorie: - wissenschaftliche Aussagen bzw. Theorien

stellt zur Verfügung: - allgemein methodologische Grundkenntnisse

- Bewertungs- und Abgrenzungskriterien wissenschaftlicher Aussagen

befähigt zu(r):

- wissenschaftlichem Arbeiten und Denken

- adäquaten Beurteilung von Methoden und Forschungsergebnissen

- Einschätzung des Stellenwertes legitimatorischen Denkens für die eigene Forschungspraxis

- Beurteilung wissenschaftstheoretischer Legitimationszusammenhänge

- Auseinandersetzung über Ziele und Methoden der Fachwissenschaft

- Orientierung und Perspektivenbestimmung wissenschaftlichen Handelns

- Einsicht in die logisch-methodologischen Aspekte der Theorieproduktion

- logischem, kritisch-rationalem Denken

- Klarheit der Begriffsbildung, Argumentation, systematischen Denkweise

schaftt:

- Methodenbewußtsein

- Verständnis für die Bedingungen des Zustandekommens von Erkenntnissen

macht erfahrbar: - daß Wissenschaft ein unter vielfältigen Gütekriterien beurteilbares und damit legitimationspflichtiges Handeln ist.

In ihrer kritischen Funktion befähigt Wissenschaftstheorie und trägt bei zur

(kritischen) Reflexion

über:

- Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlichen Tuns und Erkennens
- Ziele, Methoden und Funktion der Fachwissenschaft
- fachwissenschaftliche Positionen und den Entwicklungsstand der Fachwissenschaft
- Denkmodelle, Bedingtheit und Reichweite fachwissenschaftlicher Theorien und Ergebnisse
- Erkenntnisgrundlagen des Faches
- Standort und Wertgebundenheit wissenschaftlichen Vorgehens

Relativierung von:

- theoretischen und methodischen Zugängen der Fachdisziplin
- fachwissenschaftlichen Lehrmeinungen (behaupteten "Wahrheiten"), Aussagen und Erkenntnissen

Abwehr von:

- dogmatischer und doktrinärer Vermittlung von Fachwissen
- unkritischer Obernahme und Verabsolutierung gegenwärtiger oder jeweils modischer Maßstäbe
- naiver Wissenschaftsgläubigkeit

Förderung von:

- kritischer Distanz, Kritik, Ideologiekritik
- Toleranz gegenüber anderen methodischen Positionen und Denkergebnissen

- Horizonterweiterung, Problembewußtsein
- Selbstbewußtsein zur Anwendung methodologischer Freiräume.

In ihrer Einschätzung, welchen Beitrag die Wissenschaftstheorie zur fachwissenschaftlichen Ausbildung leisten könne, betonen die Fachwissenschaftler überwiegend die kritische Funktion der Wissenschaftstheorie (ca. 55 %)! Das Spektrum der Kritik reicht hierbei von der immanenten Kritik an der Geltung von Modellen, Theorien, Methoden und Resultaten über die weiterreichende Kritik an den wissenschaftstheoretischen Normen bis hin zur Kritik als Ideologiekritik. Lediglich 2 % der Antworten schreiben der Wissenschaftstheorie überhaupt keine Bedeutung zu.

Betrachtet man die einzelnen, von uns vorgegebenen Ziele wissenschaftstheoretischer Ausbildung unter dem Gesichtspunkt der Differenzierungsvariablen, so lassen sich für das erste Ziel, Einführung in die methodologische Basis einzelwissenschaftlichen Arbeitens, keine Unterschiede ausmachen: weder hinsichtlich der Fächer, Statusgruppen, Universitäten noch bezüglich der Variablen, ob die Lehrenden wissenschaftstheoretische Inhalte eigenständig oder integriert behandelt haben oder nicht. Diese Aussage gilt auch für das vierte Ziel, der Reorganisation des faktischen Wissenschaftsbetriebes. Signifikante Fachunterschiede zeigen sich dagegen für das zweite und dritte Ziel wissenschaftstheoretischer Ausbildung (Tabellen 11 und 12), wengleich auch alle übrigen Differenzierungsvariablen hier ebenfalls nicht greifen. Betonen die Psychologen vor allem die Wissenschaftsdynamik in der wissenschaftstheoretischen Ausbildung (neben dem ersten Ziel, dem sie zu 72 % voll zustimmen), so wird auf der anderen Seite die Durchleuchtung der Interdependenz von Wissenschaft und Gesellschaft als Ziel der Ausbildung von den Soziologen/Politologen in einem sehr starken Maße hervorgehoben (dem ersten Ziel stimmen hier lediglich 62 % voll zu). Dieses letztgenannte Ergebnis ist sicherlich in engem Zusammenhang mit der Präferenz der Soziologen/Politologen für die Marxistische Wissenschaftstheorie zu sehen.

Tabelle 11

Intensität der Zustimmung zu dem Ziel "Befähigung des Studierenden, die Dynamik der Einzelwissenschaft in ihren internen und externen Entwicklungsmomenten nachzuvollziehen" nach Fachrichtungen (in Prozent, N = 238)

Intensität	Fachrichtung			
	Psychologie (K.A. = 5)	Pädagogik (K.A. = 5)	Soziologie/ Politologie (K.A. = 3)	Wirtschafts- wissenschaft (K.A. = 17)
volle Zustimmung	64,5	32,8	44,6	47,1
bedingte Zustimmung	20,0	54,1	42,5	28,6
unentschieden	10,0	9,8	8,5	13,9
bedingte Ablehnung	0,0	1,6	4,4	8,3
volle Ablehnung	5,5	1,7	0,0	1,8
∑	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelle 12

Intensität der Zustimmung zu dem Ziel "Durchleuchtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft als historisch wie systematisch interdependente Systeme" nach Fachrichtungen (in Prozent, N = 238)

Intensität	Fachrichtung			
	Psychologie (K.A. = 5)	Pädagogik (K.A. = 3)	Soziologie/ Politologie (K.A. = 1)	Wirtschafts- wissenschaft (K.A. = 15)
volle Zustimmung	40,0	50,8	77,5	37,5
bedingte Zustimmung	33,4	27,0	16,3	32,0
unentschieden	20,0	14,3	4,2	18,0
bedingte Ablehnung	3,3	7,9	2,0	8,3
volle Ablehnung	3,3	0,0	0,0	4,2
∑	100,0	100,0	100,0	100,0

4. WISSENSCHAFTSTHEORIE UND STUDIENREFORM

Im folgenden sollen die besonders prägnanten Resultate unserer Untersuchung zusammengefaßt und einige von ihnen einer abschließenden Diskussion unterzogen werden. Als wesentliche Ergebnisse können gelten⁽⁹⁾:

1. Im Gefolge der studentischen Kritik am Wissenschaftsbetrieb der 60er Jahre (vgl. Schmied et.al. 1978) sowie der studienreformerischen Forderungen nach stärkerer wissenschaftstheoretischer Reflexion von Wissenschaft (BAK (1968), VDS (1966 und 1969), Wissenschaftsrat (1967)) hat das Angebot an eigenständigen und integrierten Veranstaltungen zur Wissenschaftstheorie im Grund- und Hauptstudium in allen untersuchten sozialwissenschaftlichen Disziplinen seit Mitte der 60er bis Ende der 70er Jahre beachtlich zugenommen.
2. Die eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen waren überwiegend Wahlveranstaltungen. Dennoch scheint eine Verankerung wissenschaftstheoretischer Lehrinhalte in den Studienordnungen einer Reihe von Fakultäten (Fachbereichen) erfolgt zu sein, und zwar durchweg mit 2-4 Semesterwochenstunden.
3. Die wissenschaftstheoretische Unterweisung der Studenten der Sozialwissenschaften wird bislang zu einem großen Teil von Fachwissenschaftlern bestritten, die mehrheitlich selbst keine fundierte wissenschaftstheoretische Ausbildung erfahren haben. Dies spricht für die von Janich et.al. (1974, S. 142 ff.) gehegte Vermutung, die Fachwissenschaften seien wissenschaftstheoretische Selbstversorger. Diese Vermutung impliziert bei ihnen die Befürchtung, die Selbstversorgung der Fachwissenschaftler mit Wissenschaftstheorie reduziere letztere auf eine bloße Fachmetawissenschaft, die eine profunde Grundlagenkritik vernachlässige zugunsten einer auf die jeweilige Fachwissenschaft orientierte affirmative Funktion, die sich auf die Beschreibung und Legitimierung des Wissenschaftsprozesses im Fach beschränke. Daraus leiten sie die Forderung erstens nach einer intensiven und umfassenden wissenschaftstheoretischen Ausbildung und zweitens durch Wissenschaftstheoretiker/Philosophen ab.

(9) Die Punkte 1. bis 3. fassen die Seiten 7 - 24 von Schmied et.al. 1980 zusammen.

Diese Sorgen von Janich et.al. werden von der überwiegenden Mehrheit der von uns befragten Fachwissenschaftler entweder nicht geteilt oder der zu dieser Sorge Anlaß gebende Selbstversorgungszustand wird akzeptiert. Auch sie plädieren zwar einerseits für eine Intensivierung der wissenschaftstheoretischen Ausbildung ihrer Studenten und für eine entsprechende curriculare Verankerung (meist als Wahlpflichtfach) in den Studienordnungen, sprechen sich aber andererseits mehrheitlich für eine fächerspezifische wissenschaftstheoretische Unterweisung durch Fachwissenschaftler aus.

Als Kompromiß zwischen der metawissenschaftlichen und der fachwissenschaftlichen Position ließe sich im Hinblick auf die zur Zeit in den Studienreformkommissionen initiierte Neuformierung der Hochschulausbildung eine Lösung denken, die vom Modell einer "gestuften" wissenschaftstheoretischen Ausbildung ausgeht: Die Ausbildung in Wissenschaftstheorie wird in zwei Abschnitte zerlegt. Der erste Abschnitt wird durch eine Grundlagenveranstaltung (Einführung in die Wissenschaftstheorie) ausgefüllt, die in der Regel von Wissenschaftstheoretikern/Philosophen durchgeführt wird. Im zweiten Abschnitt erfolgen fachspezifische Vertiefungen durch Fachwissenschaftler, die selbst eine fundierte wissenschaftstheoretische Ausbildung erfahren haben sollten. Dieses "Kompromißmodell" kommt den Vorstellungen derjenigen von uns befragten Sozialwissenschaftler nahe, die selbst eigene wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung aufweisen können.

4. Analytische Wissenschaftstheorie, Phänomenologie und Konstruktivismus nehmen bislang keine dominierende Position im wissenschaftstheoretischen Lehrangebot für Sozialwissenschaftler ein. Das Lehrfeld beherrschen Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie und Marxistische Wissenschaftstheorie, wobei der Kritische Rationalismus eindeutig dominiert, was vor allem auf seine überragende Stellung im wissenschaftstheoretischen Lehrangebot der Wirtschaftswissenschaftler und der Psychologen zurückzuführen ist. Im wissenschaftstheoretischen Lehrangebot der Pädagogen und Soziologen/Politologen sind die drei genannten Ansätze etwa gleich bedeutend gewesen. Die Kritische Theorie wurde bislang im wesentlichen von Pädagogen und Soziologen/Politologen gelehrt, Marxistische Wissenschaftstheorie vornehmlich von letzteren.

Im Hinblick auf die sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen erweist sich somit der oben konstatierte "wissenschaftstheoretische Pluralismus auf den ersten

Blick" bei näherem Hinsehen als ein "gestufter" oder "ungleichgewichtiger" Pluralismus. Hamers (1978, S. 88 ff.) hat aufgedeckt, daß nicht einmal bei der nach unserer Untersuchung einem wissenschaftlichen Pluralismus am nächsten kommenden Soziologie/Politologie eine "echte" Pluralität (d.h. ein gleich starkes Verhältnis verschiedener Wissenschaftsrichtungen) besteht: In seiner sich auf die Lehrenden im Fach Soziologie beziehenden Totalerhebung identifizierte er eine ausgesprochene Bildung wissenschaftstheoretischer "Schulen" an allen bundesdeutschen Universitäten. Er kommt zu dem Schluß, daß an keiner Universität eine "echte" Pluralität der Wissenschaftspositionen verwirklicht sei (ebenda, S. 98).

Wenn die Antworten der von uns befragten Sozialwissenschaftler den Eindruck eines auch individuell pluralistischen wissenschaftstheoretischen Lehrangebots entstehen lassen, so läßt sich aus den obigen Überlegungen dreierlei ableiten. Erstens ist auch dieser "Pluralismus in einer Brust" ein gestufter oder ungleichgewichtiger oder asymmetrischer Pluralismus. Zweitens: Auch wenn sich in unserer Befragung ein scheinbar allgemeiner Basis- oder Minimalkonsens über die Ziele bzw. Funktionen von Wissenschaftstheorie für die sozialwissenschaftliche Ausbildung ergeben hatte (Einführung in die methodologische Basis der Disziplin)⁽¹⁰⁾, kann keinesfalls mit Sicherheit davon ausgegangen werden, daß dieses Ziel von allen Befragten in gleicher Weise verstanden und interpretiert wurde. Es ist zu vermuten, daß je nach wissenschaftstheoretischem Ansatz ganz Verschiedenes unter der methodologischen Basis der Disziplin verstanden wird.

Drittens läßt sich aus der Tatsache, daß der Kritische Rationalismus das dominante Wissenschaftsverständnis ist und auch von Lehrenden, die der Kritischen Theorie oder der Marxistischen Wissenschaftsauffassung nahestehen, intensiv behandelt wurde, nicht zwangsläufig darauf schließen, daß der Kritische Rationalismus den wissenschaftstheoretischen Minimalkonsens der Sozialwissenschaftler darstellt, wie weiter vorne angedeutet wurde. Es ist entgegen einer derar-

(10) Zu einem ähnlichen Resultat gelangt Hamers (1978, S. 194), der bemerkt, daß der von ihm als "Exaktheit/Disziplin" formulierte Zielkomplex wissenschaftlicher Tätigkeit (dahinter verbergen sich die Kriterien Arbeitsökonomie und -disziplin, methodische Sicherheit, fachspezifische Kenntnisse, Sachbezogenheit, Autonomie) von allen Soziologen unabhängig von ihrem Wissenschaftsverständnis propagiert wird.

tigen Interpretation, die sich zunächst aufdrängen mag, durchaus denkbar, daß der Kritische Rationalismus von seinen Befürwortern in affirmativer Absicht, von den Befürwortern der alternativen Wissenschaftsauffassungen aber in kritischer Absicht einer jeweils gründlichen Behandlung unterzogen wird.

5. Die von den von uns befragten Sozialwissenschaftlern geäußerten Intentionen lassen eine Ex- und Intensivierung der Darstellung der wissenschaftstheoretischen Ansätze ohne wesentliche Verschiebungen in der Dominanzstruktur unter den Ansätzen erwarten. Die Tatsache, daß neuere Entwicklungen in der Wissenschaftstheorie, die u.a. von Autoren wie Kuhn (1973), Lakatos (1974), Feyerabend (1976) und Sneed (1971) initiiert worden waren, bislang anscheinend nicht oder nur wenig in die wissenschaftstheoretische Ausbildung von Sozialwissenschaftlern eindringen und die Dominanzstrukturen unter den Ansätzen, insbesondere aber auch die Vormachtstellung des Kritischen Rationalismus à la Popper erschüttern konnten, mag als Indiz für die von Janich et.al. geäußerte Befürchtung dienen, daß wissenschaftstheoretische Selbstversorgung von Fachwissenschaftlern Grundlagenkritik vernachlässigt und eher dazu neigt, den positiven fachspezifischen Wissenschaftsprozess in affirmativer Absicht zu rechtfertigen statt ihn zu hinterfragen. Man könnte diese Vermutung auf die These zuspitzen, daß sich wissenschaftstheoretisch selbst versorgende Fachwissenschaften dazu tendieren, die Diffusion wissenschaftstheoretischen Erkenntnisfortschritts zu beeinträchtigen. Damit würde auch die Rückkopplung zwischen Wissenschaftstheorie und Fachdisziplin erschwert.

6. Die konstatierte Expansion wissenschaftstheoretischer Inhalte in der sozialwissenschaftlichen Ausbildung seit Mitte der sechziger Jahre geschah unter überkommenen traditionellen strukturellen Bedingungen des bundesdeutschen Hochschulsystems, die der Produktion und Selektion einer Wissenschafts- und Führungselite dienten. Die Ausbildung war entsprechend wissenschaftsorientiert bzw. -zentriert. Der Übergang zur Massenuniversität im Zuge der Hochschulexpansion vollzog sich im wesentlichen im Rahmen dieser alten institutionellen Strukturen, Ausbildungsbedingungen und Orientierungen. Die Anpassung der Studieninhalte der Massenuniversität an die hinzugewonnenen Funktionen, nämlich die Ausbildung nicht nur - wie früher - der Wissenschafts- und Führungselite in Staat und Wirtschaft, sondern auch für eine Vielzahl weiterer Berufe (Universität als Berufsbildungsstätte) qua Studienreform ist bisher im großen und ganzen noch nicht gelungen. Die Forderung nach einem praxis- und berufsbezogenen Studium sowie einer entsprechenden Studienreform wird den Universitäten von verschiedenen Seiten massiv

entgegengehalten. Das Hochschulrahmengesetz kodifiziert erstmals diese Forderung nach praxisrelevanter Hochschulausbildung: Neben die Wissenschaftsorientierung tritt damit als gleichwertige Aufgabe der Hochschulen die Berufsorientierung.

Offen ist hierbei, welchen Stellenwert wissenschaftstheoretische Reflexion und Ausbildung in dieser Institution mit einer derartig definierten Doppelfunktion haben kann (Universität als "oberste Berufsschule der Nation" oder als "Stätte der Wissenschaft", "Elite-Selektion" oder "Ausbildung von kritisch-reflektierten Gebrauchsakademikern", vgl. Hamers, 1978, S. 13 f.). Die Frage, ob und inwieweit eine wissenschaftstheoretische Reflexion eine wissenschaftlich fundierte Handlungskompetenz im Beruf fördert, läßt sich freilich schwer a priori beantworten. Kann sie bejaht werden, so stehen den geäußerten Präferenzen der Lehrenden keine aus der Studienreform herauswachsenden Schranken entgegen. Wäre die Frage zu verneinen, so müßten die Lehrenden entweder ihre wissenschaftstheoretischen Präferenzen auf unbestimmte Zeit zurückstellen oder versuchen, sie im Rahmen der Langzeitstudiengänge zu verwirklichen.

Im ersteren Falle bliebe offen, wie die kritisch-reflektierte Attitüde des "Gebrauchsakademikers" sich herstellen sollte. Oberdies könnte aus einer Ausbildung, die frei von fundierter wissenschaftstheoretischer Diskussion wäre, eine nicht unproblematische Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Wissenschaft erwachsen, die die naive Wissenschaftsgläubigkeit in dem Sinne nähren könnte, daß die Reduktion von Wissen auf Handlungswissen die Illusion sicheren Wissens entstehen ließe. Diese Illusion könnte in Enttäuschung und schließlich in Wissenschaftsvorbehalte oder gar -feindlichkeit umschlagen. Deshalb erscheint es geraten, in der gegenwärtig stattfindenden Reform der sozialwissenschaftlichen Studiengänge nicht nur dem Praxisbezug der Ausbildung, sondern auch der wissenschaftstheoretischen Reflexion im berufs- wie wissenschaftsorientierten Studium einen größeren Stellenwert einzuräumen als bisher.

7. Aus den von Hamers (1978) gewonnenen Resultaten lassen sich einige Hypothesen über den Zusammenhang von Wissenschaftstheorie und Hochschuldidaktik sowie Studienreform ziehen. Nach Hamers (1978, S. 187) besteht zwischen der wissenschaftstheoretischen Position der Lehrenden und der Interpretation ihres pädagogischen Auftrags bzw. der Deutung ihrer Hochschullehrerrolle augenscheinlich ein systematischer Zusammenhang:

- a) Je näher das Wissenschaftsverständnis der Lehrenden dem Kritischen Rationalismus steht (Hamers spricht im Hinblick auf die wissenschaftspolitische Dimension von einem sozialtechnologischen Wissenschaftsverständnis), desto geringer sind die pädagogisch-didaktischen Ambitionen der Lehrenden, um so geringer ist ihr Interesse an hochschuldidaktischen Fragen. Je näher die Wissenschaftsauffassung der Lehrenden bei der Marxistischen Wissenschaftstheorie, insbesondere aber bei der Kritischen Theorie, liegt (Hamers spricht in diesem Falle von einem sozialengagierten Wissenschaftsverständnis), um so größer das pädagogisch-didaktische Bemühen in der Lehre.
- b) Lehrende mit kritisch-rationalem Wissenschaftsverständnis neigen dazu, die Lehre auf das Wissensziel sowie die Wissensvermittlung zu reduzieren, ohne daß die Lernenden als Lernsubjekte umfassend in die Lehranstrengungen (Diskussion der Lehr- und Lernziele, -methoden und -mittel) einbezogen werden. Die Hochschullehrerrolle wird forscherezentriert interpretiert, die Wertschätzung didaktischer Qualifikation bzw. der Lehrerrolle des Hochschullehrers ist relativ gering. Demgegenüber artikulieren Lehrende mit einem eher sozialengagierten Wissenschaftsverständnis stärker ein Interesse für pädagogisch-didaktische Fragen. Neben das Wissensvermittlungsziel tritt das Ziel der Förderung individueller Mündigkeit sowie wissenschafts- wie gesellschaftskritisches Bewußtseins, neben die Mitteldiskussion tritt die Zieldiskussion, der Unpersönlichkeit objektivierter Lehre wird Individualisierung entgegengesetzt.
- c) Je stärker das Wissenschaftsverständnis der Lehrenden als sozialtechnologisch (kritisch-rational) charakterisiert werden kann, um so weniger streben die Hochschullehrer den Ausbildungszielkomplex "Innovation/Kooperation" an.⁽¹¹⁾ Demgegenüber propagieren Lehrende mit einem eher sozialengagierten Wissenschaftsverständnis gerade diesen Zielkomplex.
- d) Die von Hamers befragten Sozialwissenschaftler beklagen mit großer Mehrheit, daß in Hochschulprüfungen viel zu sehr das Abfragen bloßen Fakten-, Begriffs-

(11) Hierunter sind laut Hamers (1978, S. 199) die Ziele Kreativität, Offenheit, Motivation, Beharrlichkeit, Kooperationsfähigkeit, Kritik und Selbstkritik, Kommunikationsfähigkeit, praktische und gesellschaftliche Relevanz zusammengefaßt.

und Theoriewissens praktiziert werde (ebenda, S. 148). Gleichfalls wird massiv der Wunsch nach einer stärkeren Betonung der Überprüfung logischen und kritischen Denkens sowie der Fähigkeit zur Anwendung theoretischer und methodischer Kenntnisse geäußert. Freilich legt diese selbstkritisch konstatierte Diskrepanz zwischen eigenem Prüfungshandeln und der gewünschten Norm die Frage nach ihren Ursachen nahe.

Wenn man zum einen von unserem Ergebnis ausgeht, daß das kritisch-rationale (sozialtechnologische) Wissenschaftsverständnis unter bundesdeutschen Sozialwissenschaftlern dominiert, und wenn man zum anderen mit Hamers guten Grund hat anzunehmen, daß das Interesse der diese Wissenschaftsauffassung vertretenden Lehrenden an pädagogisch-didaktischen Fragen sowie an der Verfolgung des Zielkomplexes "Innovation/Kooperation" insgesamt gering ist, dann scheint es nicht abwegig zu vermuten, daß die Lehrenden sich in ihrem eigenen Wissenschaftsverständnis verfangen haben: Die Überprüfung kritischen und eigenständigen Denkens sowie der Fähigkeit zur Anwendung theoretischen und methodischen Wissens setzt voraus, daß diese Fähigkeiten während der Ausbildung vermittelt werden. Die geringe Wertschätzung aber, welche die Lehrtätigkeit und insbesondere Lernziele, die auf den Erwerb gerade dieser Fähigkeiten abstellen, erfahren, läßt gerade das nicht erwarten. Augenscheinlich erzeugt bzw. fördert bzw. erhält ein kritisch-rationales Wissenschaftsverständnis Attitüden, die einer umfassenden Studienreform, die Ausbildungsziele, -inhalte und -methoden verändert, nicht unbedingt förderlich sind.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz. Schriften der BAK, Heft 1, Bonn 1968 (BAK 1968)
- Feyerabend, P.K.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main 1976 (Feyerabend 1976)
- Hamers, J.: Die Universitätsausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt - New York 1978 (Hamers 1978)
- Janich, P.; Kambartel, F.; Mittelstraß, J.: Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik. Frankfurt 1974 (Janich et.al. 1974)
- Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt 1973 (Kuhn 1973)
- Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme, in: Lakatos, I.; Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 89 ff. (Lakatos 1974)
- Schmied, D.; Sommer, M.; Timmermann, D.: Kritische Wissenschaftstheorie und tertiäre Ausbildungsprozesse, in: Hubig, Chr.; v. Rahden, W. (Hrsg.): Konsequenzen kritischer Wissenschaftstheorie. Berlin - New York 1978, S. 311-331 (Schmied et.al. 1978)
- Schmied, D.; Sommer, M.; Timmermann, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Ausbildung in den Sozialwissenschaften. Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform. Bielefeld 1980 (Schmied et.al. 1980)
- Sneed, J.: The Logical Structure of Mathematical Physics. Dordrecht-Holland, 1971 (Sneed 1971)

Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die neue Universität.

2. Auflage. Bonn 1966 (VDS 1966)

Wissenschaftsrat: Zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1967 (WR 1967)