

**Universität Bielefeld  
Interdisziplinäres Zentrum  
für Hochschuldidaktik (IZHD)**

**Diskussionsbeiträge  
zur Ausbildungsforschung und Studienreform**

HEFT 1/1980

SCHMIED, D./SOMMER, M./TIMMERMANN, D.

ZUR WISSENSCHAFTSTHEORETISCHEN  
AUSBILDUNG IN DEN  
SOZIALWISSENSCHAFTEN

Herausgeber: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik  
der Universität Bielefeld, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1;  
Copyright beim Verfasser

## VORWORT DES HERAUSGEBERS

Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierte Studienreform (Hochschuldidaktik) ist ein junges Wissenschaftsgebiet, dessen Ansätze und Arbeitsmethoden weniger festliegen als in anderen Wissenschaftsgebieten. Für die Weiterentwicklung dieses Gebiets besteht ein Bedürfnis, Arbeitsergebnisse, die in der laufenden Projektarbeit, in Gremienvorlagen, in Symposien, Vorträgen usw. ihren schriftlichen Niederschlag gefunden haben, einer breiteren fachlichen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Dabei mag es sich im Einzelfall durchaus um Ergebnisse mit vorläufigem Charakter handeln, wie z. B. Konzeptionen von Forschungsprojekten oder Expertisen für Gremienberatungen. In jedem Fall sind jedoch Texte ausgewählt, die aus der Sicht des Instituts einen relevanten Beitrag zur Diskussion hochschuldidaktischer Probleme (von einzelnen Paradigmen bis hin zur Forschungsorganisation von Projekten, von Rahmenbedingungen bis hin zu Innovationsstrategien, mit denen hochschuldidaktische Erkenntnisse in den Alltag der Hochschullehre eingebracht werden usw.) liefern.

Jedes Heft enthält zur leichteren Orientierung eine kurze Einordnung des Textes in seinen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang und aus der Sicht des Autors die Angabe, worin die Relevanz des Beitrags liegt.

Die Reihe "Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform" ergänzt die Reihe der "Materialien und Berichte" und der zugehörigen "Beihefte" des IZHD Bielefeld. Während die "Materialien und Berichte" Ergebnisse aus den Projekten und den größeren Arbeitsvorhaben des Zentrums abschließend zusammenfassen, enthalten die "Beihefte" je nach Bedarf ergänzende Materialien oder Vertiefungen einzelner Aspekte aus den Projekten.

Die neue Reihe steht nicht nur Mitarbeitern des Zentrums zur Verfügung, sondern auch Hochschulangehörigen aus dem Gesamthochschulbereich Bielefeld, die aus ihrer Sicht hochschuldidaktische Probleme für die fachliche Diskussion darstellen.

## VORBEMERKUNG DER VERFASSEN

Wie in der Einleitung näher ausgeführt, legen die Verfasser mit diesem Forschungsbericht die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Bestimmung des tatsächlichen Stellenwerts der wissenschaftstheoretischen Ausbildung in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen vor. Diese Studie wurde angeregt durch unseren Beitrag "Kritische Wissenschaftstheorie und Tertiäre Ausbildungsprozesse" zur Tagung "Konsequenzen kritischer Wissenschaftstheorie", die 1977 vom Institut für Philosophie, Wissenschaftstheorie, Wissenschafts- und Technikgeschichte der Technischen Universität Berlin und vom Wissenschaftszentrum Berlin veranstaltet worden war. In diesem Beitrag wurde einerseits die nicht unerhebliche Bedeutung wissenschaftstheoretischer Kontroversen für die Diskussionen um die Hochschulreform seit Mitte der sechziger Jahre nachgezeichnet und andererseits versucht, die hochschuldidaktischen Implikationen unterschiedlicher Auffassungen über Ziele und Inhalte von Wissenschaftstheorie theoretisch zu analysieren. Für die Neukonzipierung von Studiengängen und erst recht für den Erfolg ihrer Umsetzung in die faktische Lehre vor Ort haben die Einstellungen der Lehrenden zu wissenschaftstheoretischen Fragen im allgemeinen und die spezifischen wissenschaftstheoretischen Auffassungen im besonderen eine besondere Bedeutung. Es war die Aufgabe der vorliegenden Untersuchung, jene Einstellungen und Auffassungen für den Teilaspekt der wissenschaftstheoretischen Ausbildung zu erhellen.

Für ihre hilfreiche Unterstützung bei der Erhebung und Auswertung der Daten sowie bei der Dokumentation der Ergebnisse danken wir Jürgen Wasem, Jochen Hanke und Ute Hilgenböcker. Das Forschungsprojekt wurde finanziert aus Mitteln des Programms zur Erhaltung der Forschungskapazitäten im Rahmen der Einführung eines Notzuschlags auf Zeit. Die EDV-Arbeiten wurden im Hochschulzentrum der Universität Bielefeld durchgeführt.

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
1. EINLEITUNG	1
2. STICHPROBE	4
3. DIDAKTISCHE ASPEKTE DER WISSENSCHAFTSTHEORETISCHEN AUSBILDUNG	7
3.1 Präferenzen der Lehrenden für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung in ihrer Fachwissenschaft	7
3.2 Der Stellenwert der Wissenschaftstheorie in den sozialwissenschaftlichen Curricula	9
3.2.1 Bisherige Verankerung der wissenschaftstheorie in den Studienordnungen	10
3.2.2 Gewünschte curriculare Verankerung der Wissenschaftstheorie in den Studienordnungen	12
3.2.3 Gewünschtes Zeitbudget der Verankerung von Wissenschaftstheorie in den Studienordnungen	15
3.3 Präferenzen der Lehrenden für eigenständige oder integrierte wissenschaftstheoretische Veranstaltungen	18
3.4 Interdisziplinarität der wissenschaftstheoretischen Ausbildung	22
3.5 Präferenzen der Lehrenden für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung durch Wissenschaftstheoretiker/Philosophen oder Fachwissenschaftler	23
4. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ANSÄTZE	25
4.1 Behandelte wissenschaftstheoretische Ansätze	25
4.2 Präferierte wissenschaftstheoretische Ansätze	31

## II

	Seite
5. ZIELE WISSENSCHAFTSTHEORETISCHER AUSBILDUNG	40
6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	46
LITERATURVERZEICHNIS	56

## 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 ..." (P. 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. D. 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 gerütet: 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
- c) dieser "Siegeszug" in nächster Zeit nicht als ein "Phyrrussieg" 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 wissenschafts-



theoretischen 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 der Einheitscurricula eingeräumt werden wird.

Dennoch: das Lehrangebot an eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen<sup>1)</sup> und die Wissenschaftstheorie ist inzwischen in vielen Studienordnungen der Sozialwissenschaften vor allem im Grundstudium verankert. Zudem kommt ihr u.E. 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." (D. 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 beigegeben wird, darüber gibt es bisher so gut wie keine Information. Auch die von uns im SS 76 durchgeführte Umfrage bei

---

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

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 das faktisch "vor Ort" stattfindende Ausbildung nicht erfassen konnte (vgl. D. Schmied et al. 1978).

Das Interesse der vorliegenden Fragebogenerhebung galt daher der faktischen Vermittlung von Wissenschaftstheorie in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen mit dem Ziel, einen detaillierten Überblick darüber zu gewinnen, 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, welche didaktische Vermittlungsform gewählt werden sollte sowie welche wissenschaftstheoretischen Positionen behandelt wurden bzw. behandelt werden sollten. Dieser letzte Punkt sollte vor allem darüber Aufschluß geben, wie es faktisch um den Wissenschaftspluralismus in den einzelnen Fachdisziplinen innerhalb der Sozialwissenschaften bestellt ist.

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. Die Befragung selbst wurde an einer repräsentativen Stichprobe von Sozialwissenschaftlern der Fachdisziplinen Psychologie, Pädagogik, Soziologie/Politologie und Wirtschaftswissenschaften durchgeführt.

## 2. STICHPROBE

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, 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 Wahrscheinlichkeitsauswahl eine Stichprobe von 580 Sozialwissenschaftlern gezogen<sup>2)</sup>. Bei einer Rücklaufquote von 41 % basieren die nachfolgenden Ergebnisse auf den Aussagen von 238 Sozialwissenschaftlern, die sich auf die einzelnen Merkmale wie folgt verteilen:

Tabelle 1 läßt erkennen, daß die relativ niedrige, in den Sozialwissenschaften aber übliche Rücklaufquote zu keiner nennenswerten Verzerrung der Ausgangsstichprobe in den o.g. Merkmalen geführt hat.

---

(2) Name und Adresse wurden den Vorlesungsverzeichnissen (SS\_1977) entnommen.

Tabelle 1

Aufschlüsselung der Rückläufe nach den Merkmalen Hochschultyp, Fachrichtungen sowie Statusgruppen (in Klammern die Zahlen der Ausgangsstichprobe, N = 238)

Hochschultyp	neue Universitäten 103 (220)		alte Universitäten 135 (360)	
Fachrichtung	Psychologie 35 (100)	Pädagogik 66 (140)	Soziologie/ Politologie 50 (140)	Wirtschafts- wissenschaft 87 (200)
Statusgruppen	Hochschullehrer 96 (235)		wissenschaftliche Mitarbeiter 142 (345)	

Tabelle 2

Differenzierung der Stichprobe in den Fachrichtungen nach den Merkmalen a) eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltung b) Behandlung wissenschaftstheoretischer Inhalte im Rahmen fachwissenschaftlicher Veranstaltungen c) keine Behandlung wissenschaftstheoretischer Inhalte (in Prozent, N = 238)

	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft
a) eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltung (N = 60)	34.3	34.9	30.0	11.5
b) Behandlung wissenschaftstheoretischer Inhalte im Rahmen fachwissenschaftlicher Veranstaltungen (N = 89)	45.7	31.8	46.0	35.5
c) keine Behandlung wissenschaftstheoretischer Inhalte <sup>3)</sup> (N = 89)	20.0	33.3	24.0	53.0
Σ	100	100	100	100

Eine Differenzierung unserer Stichprobe - außer nach den o.g. Schichtungsmerkmalen - erfolgte für einige Auswertungsschritte ferner danach, ob die Lehrenden in ihren Veranstaltungen wissenschaftstheoretische Inhalte explizit behandelt

- (3) Als Gründe für die Nichtbehandlung werden vorwiegend "keine Zeit" (23 %), "keine Kompetenz" (21 %) und "wird von den Kollegen durchgeführt" (30 %) genannt. Das Eingeständnis, kein Interesse an wissenschaftstheoretischen Inhalten zu haben, wird dagegen äußerst selten (9 %) gegeben.

haben (149 Lehrende) oder nicht (89 Lehrende) und ob sie Veranstaltungen dieser Art als eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltung(en) über mindestens ein ganzes Semester abgehalten (60 Lehrende) oder die wissenschaftstheoretischen Inhalte nur im Rahmen fachwissenschaftlicher Veranstaltungen behandelt haben (89 Lehrende).

Auffallend ist die vergleichsweise große Zahl der Wirtschaftswissenschaftler (53 %), die wissenschaftstheoretische Inhalte überhaupt nicht behandelt haben. Wir vermuten, daß das Selbstverständnis der Wirtschaftswissenschaften als eine sich schon im paradigmatischen Stadium der Wissenschaftsentwicklung (vgl. Kuhn 1963) befindliche wissenschaftliche Disziplin hierfür verantwortlich ist; hierbei unterstellen wir generell eine Abnahme wissenschaftstheoretischer Diskussionen bei fortschreitender Entwicklung und methodologischer Konsolidierung der Einzeldisziplin. Bei einzelnen Auswertungsschritten wurden ferner noch zwei weitere Differenzierungsvariable berücksichtigt, und zwar, ob die Lehrenden selbst eine explizite wissenschaftstheoretische Ausbildung erfahren hatten (32,8 Prozent) und desweiteren, ob die Lehrenden in der Methodenausbildung tätig waren und/oder noch sind (47.8 Prozent)<sup>4)</sup>.

---

(4) Angesichts der Größe dieser letzten Gruppe ist der Vermutung einer Ergebnisverzerrung breiter Raum gegeben, daß nämlich Methodenausbildung mit wissenschaftstheoretischer Ausbildung gleichgesetzt, der Methodenkurs als wissenschaftstheoretisches Seminar deklariert, die Wissenschaftstheorie damit zu einem reinen Anhängsel der Methodenausbildung degradiert wird. Da jedoch 25.5 Prozent dieser Lehrenden angaben, wissenschaftstheoretische Inhalte überhaupt nicht behandelt zu haben und nur 34 Prozent eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen abgehalten haben (40,5 Prozent haben Wissenschaftstheorie in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen angeboten) und diese prozentualen Angaben in etwa den Angaben derjenigen Lehrenden entsprechen, die nicht in der Methodenausbildung sind (waren), ist mit einer Ergebnisverzerrung der genannten Art nicht zu rechnen.

### 3. DIDAKTISCHE ASPEKTE DER WISSENSCHAFTSTHEORETISCHEN AUSBILDUNG

#### 3.1 Präferenzen der Lehrenden für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung in ihrer Fachwissenschaft

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrenden (92 %) plädiert für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung der Studenten ihres Faches. Dabei hält der größte Teil der Lehrenden dies für erforderlich.

Hinter diesem Gesamtbild verbergen sich allerdings zwei statistisch hochsignifikante Differenzierungen, die deutlich machen, daß die Intensität des Wunsches bzw. der Forderung nach wissenschaftstheoretischer Ausbildung der jeweiligen Fachrichtung in entscheidendem Maße davon abhängt, ob erstens die Befragten bislang selbst an der wissenschaftstheoretischen Ausbildung ihrer Studenten beteiligt waren und zweitens, ob diese Lehrtätigkeit in eigenständigen oder integrierten Veranstaltungen stattfand. Lehrende mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung plädieren zu 95 % für eine wissenschaftstheoretische Unterweisung ihrer Studenten, darunter halten 72 % dies für erforderlich, 23 % für wünschenswert. Lehrende ohne eigene Lehrerfahrung in Wissenschaftstheorie plädieren immer noch zu 83 % für eine entsprechende Ausbildung in ihrem Fach, jedoch nur 36 % halten dies für erforderlich.

Unter den Lehrenden, die sich in der Vergangenheit an der wissenschaftstheoretischen Ausbildung in ihrem Fach beteiligt haben, zeigen sich bemerkenswerterweise ebenfalls signifikante Präferenzdevianzen hinsichtlich der Art ihres Lehrengagements: diejenigen, die eigenständige Veranstaltungen zur Wissenschaftstheorie angeboten haben, halten eine wissenschaftstheoretische Ausbildung in höherem Maße für erforderlich (86 %) als Anbieter integrierter Veranstaltungen (64 %).

Tabelle 3

Präferenzen für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung nach eigener wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung (in Prozent, N = 238, K.A. = 2)

wissenschaftstheoretische Ausbildung	Lehrende				
	ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung	mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung			insgesamt
		in eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen	in integrierten wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen	zusammen	
erforderlich	36.0	86.4	64.0	72.0	58.9
wünschbar	46.9	10.2	29.2	22.7	31.4
nicht erforderlich, da implizit mitgeliefert	8.1	3.4	6.8	5.3	6.3
nicht erforderlich, da irrelevant	9.0	0.0	0.0	0.0	3.4
$\Sigma$	100	100	100	100	100

$\chi^2_1 = 36.5$ , df = 3, p = 0.020 (ohne versus mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung)  
 $\chi^2_2 = 8.13$ , df = 2, p = 0.02 (wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung in eigenständigen versus integrierten Veranstaltungen)

Aus diesen Ergebnissen läßt sich der generelle Schluß ziehen, daß einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung in ihrem Fach seitens der Lehrenden ein umso größerer Stellenwert zugewiesen wird, je stärker und expliziter ihr eigenes Engagement in diesem Ausbildungsbereich ist. Offensichtlich übt die Wissenschaftstheorie hier einen autonomen Sozialisationseffekt aus. Bis auf eine Ausnahme treten im Hinblick auf die Intensität des Plädoyers für oder gegen eine wissenschaftstheoretische Ausbildung keine signifikanten Differenzen zwischen alten und neuen Universitäten und Statusgruppen auf. Auch die Differenzierungsvariablen "eigenes Engagement in der Methodenausbildung" sowie "eigene wissenschaftstheoretische Ausbildung" weisen keine signifikanten Abweichungen

auf. Lediglich in der Gruppe der Lehrenden ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrungen zeigen sich statusgruppenspezifische Abweichungen, die statistisch signifikant sind: Hochschullehrer halten hier die wissenschaftstheoretische Ausbildung eher für wünschenswert als erforderlich (64 % gegenüber gut 19 %). Assistenten betonen stärker die Erforderlichkeit (mehr als 48 % gegenüber 33 %) ( $\chi^2=13.3$ ,  $df=4$ ,  $p=0.01$ ). Offensichtlich ebnet eigene Lehrerfahrung im Bereich der Wissenschaftstheorie diese statusspezifischen Unterschiede in der Intensität des Plädoyers für oder gegen eine wissenschaftstheoretische Ausbildung nahezu völlig ein.

### 3.2 Der Stellenwert der Wissenschaftstheorie in den sozialwissenschaftlichen Curricula

Die bereits erwähnte frühere Analyse von Vorlesungsverzeichnissen sowie von Prüfungs- und Studienordnungen gab über die Frage, ob und in welchem Ausmaß wissenschaftstheoretische Inhalte in sozialwissenschaftlichen Curricula verankert und in welchem Studienabschnitt in welchem Umfang sie verortet sind, keinen hinreichenden Aufschluß. Ebenso interessierte uns, ob die Befragten sich mit dem Istzustand im Hinblick auf curriculare Verortung nach Studienabschnitten sowie zeitlichem Umfang der Behandlung wissenschaftstheoretischer Inhalte zufriedengeben. Letzteres ist offensichtlich nicht der Fall: Die Mehrheit der Befragten wünscht eine stärkere Verankerung wissenschaftstheoretischer Inhalte in den Curricula als zum Zeitpunkt der Befragung der Fall war. Im folgenden sollen der Istzustand und die Zielvorstellungen der Lehrenden näher beschrieben werden.



### 3.2.1 Bisherige Verankerung der Wissenschaftstheorie in den Studienordnungen

Die Auswertung der Frage nach der Verankerung einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung in den Studienordnungen führt zu der nicht überraschenden Feststellung, daß eine Reihe von Studienordnungen derartige Lehrinhalte vorsieht: Während fast ein Drittel (30 %) der Befragten angibt, eine wissenschaftstheoretische Ausbildung sei für das Grundstudium in ihren Studienordnungen vorgesehen, so gilt dies für das Hauptstudium nur noch in knapp einem viertel (22 %) der Nennungen. Da allem Anschein nach bisher nur an wenigen Universitäten und Gesamthochschulen Aufbaustudiengänge eingerichtet sind, überrascht es nicht, wenn nur etwa 2 % der Befragten die Verankerung wissenschaftstheoretischer Inhalte in entsprechenden Studienordnungen anzeigen. Zwischen den Fachrichtungen zeigen sich hinsichtlich des Ausmaßes der Verankerung wissenschaftstheoretischer Inhalte in den Studienordnungen ohne Berücksichtigung des zeitlichen Deputats ("Verankerung" versus "keine Verankerung") statistisch hoch signifikante Abweichungen. Dies gilt für Grundstudium und Hauptstudium gleichermaßen. Insgesamt ergibt sich eine deutliche Verankerungsrangfolge, die vom Fach Psychologie ange-

Tabelle 4 a

Das in den Studienordnungen vorgesehene Zeitbudget für die wissenschaftstheoretische Ausbildung (Grund und Hauptstudium) nach Fachrichtungen (in Prozent, N = 238)

Zeitbudget in SWS	Fachrichtung				insgesamt
	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft	
0	37.1	57.6	56.0	79.3	62.2
2	28.6	13.6	18.0	11.6	16.0
4	20.0	16.7	20.0	5.7	13.8
mehr als 4	14.3	12.1	6.0	3.4	8.0
$\Sigma$	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 25.38, df = 69, p < 0.01$$

führt wird, gefolgt vom Fach Pädagogik. Hinter der Fächerkombination Soziologie/Politologie folgen als Schlußlicht der Verankerung deutlich die Wirtschaftswissenschaften.

Aus Tabelle 4a ist ersichtlich, daß etwa 38 % der Befragten angeben, in den Studienordnungen ihres Fachs sei ein Zeitbudget für die wissenschaftstheoretische Ausbildung vorgesehen. Dabei wird ein Umfang von 2 SWS mit 16 % am häufigsten genannt. Fast 14 % der Lehrenden gibt ein Budget von 4 SWS an und noch 8 % zeigen sogar mehr als 4 SWS an. Zwischen den Fachrichtungen sind statistisch hoch signifikante Abweichungen feststellbar. Die Angabe von 0 SWS findet sich bei den Wirtschaftswissenschaftlern weitaus am häufigsten (gut 79 %), unter Psychologen am wenigsten (37 %). In diesen beiden Fachrichtungen werden auch 2 SWS am häufigsten als vorgesehene Budget genannt, während Pädagogen und Soziologen/Politologen angeben, daß in ihren Studienordnungen 4 SWS am häufigsten festgeschrieben seien.

Wie aus Tabelle 4b hervorgeht, sind wissenschaftstheoretische Inhalte insgesamt eher im Grundstudium als im Hauptstudium verankert. Am häufigsten wird von den Befragten die Kombination 2 SWS im Grundstudium bei 0 SWS im Hauptstudium genannt

Tabelle 4 b

Die in den Studienordnungen vorgesehenen Zeitbudgetkombinationen nach Studienabschnitten (in Prozent, N = 238)

		SWS im Grundstudium				Σ
		0	1 - 2	3 - 4	mehr als 4	
SWS im Haupt- studium	0	62.2	9.3	5.5	0.8	77.8
	1 - 2	6.7	7.6	1.3	0.8	16.4
	3 - 4	0.8	0.0	2.6	0.4	3.8
	mehr als 4	0.8	0.0	0.8	0.4	2.0
Σ		70.5	16.9	10.2	2.4	100

(9 %). 7 % der Lehrenden geben an, daß je 2 SWS im Grund- und Hauptstudium vorgesehen sind, und fast 7 % nennen die Kombination 0 SWS im Grundstudium und 2 SWS im Hauptstudium. 5 % geben an, das in den Studienordnungen vorgesehene Zeitbudget betrage 4 SWS im Grundstudium bei 0 SWS im Hauptstudium.

### 3.2.2 Gewünschte curriculare Verankerung der Wissenschaftstheorie in den Studienordnungen

Die Gesamtheit der befragten Lehrenden befürwortet zu 80 % die Verankerung von wissenschaftstheoretischen Inhalten in sozialwissenschaftlichen Studienordnungen, lediglich 13 % sprechen sich dagegen aus. Unter den Befürwortern plädiert die Mehrheit für die Pflichtfachlösung. Es zeigen sich allerdings hochsignifikante Unterschiede in der Verortungspräferenz im Hinblick auf das Kriterium "eigene wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung": Lehrende mit der respektiven Erfahrung ziehen die Pflichtfachlösung in erheblich größerem Maße vor, während die Gruppe derer, die eine curriculare Verortung ablehnen, unter den Lehrenden ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung auffällig größer ist.

Tabelle 5

Präferierte curriculare Verankerung von Wissenschaftstheorie nach wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung (in Prozent, N = 238, K.A. = 5)

Curriculare Verankerung	ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung	mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung	insgesamt
Pflichtfach	29.4	48.0	41.1
Wahlpflichtfach	21.1	25.0	23.5
Wahlfach	24.7	11.5	16.2
Zustimmung o.n.A.	2.4	8.1	7.3
Ablehnung	22.3	7.4	12.9
$\Sigma$	100	100	100

$$\chi^2 = 20.36, df = 4, p < 0.001$$

Während Psychologen, Pädagogen und Soziologen/Politologen erstens eine recht ähnliche Verankerungspräferenz aufweisen, die zweitens unabhängig von der Lehrerfahrung in Wissenschaftstheorie ist, offenbaren die Wirtschaftswissenschaftler davon stark abweichende Präferenzen, die durch die wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung recht unterschiedlich geprägt sind. Wirtschaftswissenschaftler mit Lehrerfahrung in Wissenschaftstheorie haben ähnliche Verankerungspräferenzen wie die Lehrenden der anderen Fachrich-

Tabelle 6

Präferierte curriculare Verankerung von Wissenschaftstheorie nach Fachrichtungen, alle Lehrenden (in Prozent, N = 238, K.A. = 5)

Curriculare Verankerung	Fachrichtung				insgesamt
	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft	
Pflichtfach	48.5	46.2	51.0	29.0	41.1
Wahlpflichtfach	39.3	24.5	26.5	15.0	23.5
Wahlfach	9.2	10.8	8.2	27.9	16.2
Zustimmung o.n.A.	3.0	7.7	6.1	5.9	7.3
Ablehnung	0.0	10.8	8.2	22.2	12.9
Σ	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 36,58, df = 12, p < 0,001$$

Tabelle 7

Präferierte curriculare Verankerung von Wissenschaftstheorie nach Fächern, Lehrende ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung (in Prozent, N = 89, K.A. = 2)

curriculare Verankerung	Fachrichtung				insgesamt
	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft	
Pflichtfach	33.4	38.1	50.0	19.6	29.4
Wahlpflichtfach	50.0	28.6	41.7	8.7	21.2
Wahlfach	16.6	19.1	8.3	32.6	24.7
Zustimmung o.n.A.	0.0	0.0	0.0	4.3	2.4
Ablehnung	0.0	14.2	0.0	34.8	22.3
Σ	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 25,0, df = 12, p < 0,01$$

tungen mit wissenschaftstheoretischer Lehrpraxis. Die Verankerungspräferenzen unter Lehrenden ohne die genannte Lehrerfahrung weichen fächerspezifisch signifikant voneinander ab. Wirtschaftswissenschaftler ohne Lehrpraxis in Wissenschaftstheorie offenbaren Verankerungsvorstellungen, die stark von denen ihrer Kollegen der anderen Fächer und von denen ihrer Kollegen mit der respektiven Lehrerfahrung abweichen. Demgegenüber weisen die restlichen Differenzierungsvariablen (Statusgruppe, Universitätstyp, Tätigkeit in der Methodenausbildung, eigene wissenschaftstheoretische Ausbildung) keine Einflüsse auf die Verankerungspräferenzen auf.

Tabelle 8

Zusammenhang zwischen der präferierten curricularen Verankerung und der Einschätzung der fachwissenschaftlichen Erforderlichkeit einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung (in Prozent, N = 238, K.A. = 29)

curriculare Verankerung	fachwissenschaftliche Erforderlichkeit		
	erforderlich	wünschenswert	insgesamt
Pflichtfach	58.8	20.0	45.5
Wahlpflichtfach	21.3	27.4	23.4
Wahlfach	8.8	30.1	16.3
Zustimmung o.n.A.	7.4	4.1	6.2
Ablehnung	3.7	17.8	8.7
$\Sigma$	100	100	100

$$\chi^2 = 41.14, df = 4, p = 0.001$$

Die Erwartung, daß diejenigen Wissenschaftler, die die Wissenschaftstheorie in der Lehre ihres Fachgebietes für unerläßlich halten, dafür eintreten, daß diese Notwendigkeit in den Studienordnungen ihren Niederschlag findet, wird durch die Ergebnisse bestätigt: nur 4 % lehnen eine Verankerung in Studienordnungen ab, während sich die Befürworter nachdrücklich für Wissenschaftstheorie als Pflichtfach einsetzen (59 %). Mit abnehmendem Grad der fachwissenschaftlichen Erforderlichkeit einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung steigt die Ablehnung ihrer studienordnungsmäßigen Verankerung.

### 3.2.3 Gewünschtes Zeitbudget der Verankerung von wissenschaftstheorie in den Studienordnungen

Läßt man zunächst das Problem des gewünschten zeitlichen Umfangs curricular verankerter Wissenschaftstheorie außer acht und betrachtet man lediglich den präferierten Studienabschnitt, so zeigt sich eine leichte Präferenz für das Grundstudium, wobei die Mehrheit der Befragten für das Grundstudium die Wahlpflichtfachform vorzieht, während im Rahmen des Hauptstudiums etwa gleich stark für die Pflicht- und Wahlpflichtfachform votiert wird. Für eine vertiefende wissenschaftstheoretische Ausbildung im Rahmen eines Aufbaustudiums spricht sich nur rund ein fünftel der Befragten aus. Psychologen würden die wissenschaftstheoretische Ausbildung erheblich stärker im Grundstudium als im Hauptstudium betreiben, bei den Lehrenden der übrigen untersuchten Fachrichtungen dominiert die Präferenz für das Hauptstudium.

Die Mehrheit der Lehrenden wünscht offenbar eine erhebliche Erweiterung des wissenschaftstheoretischen Zeitbudgets gegenüber dem status quo. 24 % plädieren für ein Budget

Tabelle 9

Präferiertes Zeitbudget für die wissenschaftstheoretische Ausbildung (Grund- und Hauptstudium) nach Fachrichtungen (in Prozent, N = 238)

Zeitbudget in SWS	Fachrichtung				insgesamt
	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft	
0	31.4	42.4	44.0	44.8	42.0
2	14.3	9.1	8.0	24.2	15.2
4	31.4	9.1	26.0	17.2	18.9
mehr als 4	22.9	39.4	22.0	13.8	23.9
Σ	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 19.76, df = 9, p = 0.02$$



von mehr als 4 SWS und 19 % für 4 SWS. 15 % möchten das Budget auf 2 SWS beschränkt wissen. Hierbei zeigen sich hochsignifikante Präferenzunterschiede zwischen den Fachrichtungen. Während die Wirtschaftswissenschaftler am meisten für 2 SWS votieren, räumen die Psychologen und Soziologen/Politologen einem Zeitumfang von 4 SWS oberste Priorität ein. Die Pädagogen sprechen sich mit fast 40 % sogar für mehr als 4 SWS aus.

Unter den nach Studienabschnitten gegliederten, gewünschten Zeigbudgetkombinationen dominiert die Kombination von 2 SWS jeweils im Grund- und Hauptstudium (13 %). Am zweithäufigsten werden 2 SWS im Grundstudium bei 0 SWS im Hauptstudium als Wunsch genannt (10 %). Fast 8 % plädieren für 2 SWS im Grundstudium bei 4 SWS im Hauptstudium und noch 6 % sprechen sich für jeweils 4 SWS im Grund- und Hauptstudium aus. Die übrigen Variablen (Status, Typ, Methoden-

Tabelle 10 a

Präferierte Zeitbudgetkombinationen nach Studienabschnitten (in Prozent, N = 238, K.A. = 100)

SWS im Hauptstudium	SWS im Grundstudium				Σ
	0	1 - 2	3 - 4	mehr als 4	
0	42.0	10.1	4.2	0.4	56.7
1 - 2	5.0	13.4	3.8	0.0	22.2
3 - 4	1.3	7.6	6.3	0.4	15.6
mehr als 4	1.3	0.0	2.1	2.1	5.5
Σ	49.6	31.1	16.4	2.9	100

ausbildung) sind für das gewünschte Zeitbudget nicht von Belang. Allerdings votieren Lehrende mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung signifikant für eine stärkere Verlagerung wissenschaftstheoretischer Ausbildung in das Hauptstudium.

Abschließend kann man ganz allgemein feststellen, daß der Wissenschaftstheorie nach Meinung der befragten Wissenschaftler für das Studium ein erheblich größerer Stellenwert zukommen sollte als es bisher der Fall ist. Während nämlich 62 % angeben, daß eine wissenschaftstheoretische Ausbildung in der Studienordnung ihres Lehrgebiets nicht vorgesehen ist, sprechen sich nur 42 % der Lehrenden dafür aus, daß dies auch in zukünftigen Studienordnungen so bleiben sollte. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die

Tabelle 10 b

Vergleich von im Grund- und Hauptstudium bisher vorgesehenem und präferiertem Zeitbudget für die wissenschaftstheoretische Ausbildung (in Prozent, N = 238)

Bisher vorgesehenes Zeitbudget in SWS	Präferiertes Zeitbudget in SWS				Σ
	0	1 - 2	3 - 4	mehr als 4	
0	32.3	9.7	10.1	10.1	62.2
1 - 2	4.2	4.3	5.0	2.5	16.0
3 - 4	3.8	0.4	3.8	5.8	13.8
mehr als 4	1.7	0.8	-	5.5	8.0
Σ	42.0	15.2	18.9	23.9	100

hier artikuliert Befürwortung einer studienordnungsmäßigen Fixierung der wissenschaftstheoretischen Ausbildung etwas abgeschwächt ausfallen würde, wenn dies im Rahmen eines gleichbleibenden Zeitbudgets für das gesamte Studium zu Lasten anderer Studienelemente gehen würde, dann hebt sich der gegenwärtige Zustand gegen die Vorstellungen der Lehrenden immer noch als unbefriedigend ab. Diese Soll-Ist-Diskrepanz in der wissenschaftstheoretischen Ausbildung ist umso bemerkenswerter, da sie nicht etwa von Philosophen oder Wissenschaftstheoretikern - diese wurden nicht befragt - sondern von den Fachwissenschaftlern selbst konstatiert wurde.

Der größere Stellenwert, der einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung beigemessen wird, kommt auch in der Gegenüberstellung der hierfür bisher vorgesehen und der eigentlich für wünschenswert gehaltenen SMS zum Ausdruck. Die Ergebnisse lauten im einzelnen:

- 1) Nur 14 % halten das bisher in ihren Studienordnungen vorgesehene Zeitbudget für genau richtig bemessen.
- 2) mit 43 % ist die größte Gruppe der Auffassung, daß für die wissenschaftstheoretische Ausbildung mehr SWS in den Studienordnungen ausgewiesen sein sollten als bisher, wobei mit 30 % diejenigen dominieren, bei denen die Wissenschaftstheorie bisher überhaupt nicht in der Studienordnung vorgesehen war.
- 3) Umgekehrt sprechen sich nur 11 % dafür aus, daß weniger Zeit für die wissenschaftstheoretische Ausbildung veranschlagt werden sollte, worunter allerdings der größte Teil mit 10 % für eine völlige Streichung der Wissenschaftstheorie aus den Studienordnungen plädiert.

### 3.3 Präferenzen der Lehrenden für eigenständige oder integrierte wissenschaftstheoretische Veranstaltungen

Die überwiegende Mehrheit aller Befragten gibt integrierten wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen (d.h. fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, in denen wissenschaftstheoretische Inhalte fachspezifisch behandelt werden) den Vorzug. Je 18 % präferieren eigenständige wissenschaftstheoretische und eine Kombination eigenständiger und integrierter Veranstaltungen. Zwischen den untersuchten Fachrichtungen, Universitätstypen sowie Statusgruppen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Es zeigen sich aber signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften mit und

Tabelle 11

Präferenzen für eine bestimmte Vermittlungsart wissenschaftstheoretischer Ausbildung nach eigener wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung (in Prozent, N = 238, K.A. = 7)

Vermittlungsart	Lehrende				
	ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung (1)	mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung			insgesamt
		in eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen (2)	in integrierten wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen (3)	zusammen (2)+(3)	
eigenständige Veranstaltungen	26.5	20.3	11.2	14.7	18.9
integrierte Veranstaltungen	63.8	49.1	70.8	62.0	62.6
in beiden Veranstaltungstypen	9.7	30.6	18.0	23.3	18.5
Σ	100	100	100	100	100

$\chi^2_{12} = 10.84$ , df = 2, p < 0.005 (ohne versus mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung)  
 $\chi^2_{12} = 5.4$ , df = 2, p = 0.06 (wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung in eigenständigen versus integrierten Veranstaltungen)

ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung als auch zwischen den Lehrenden, die eigenständige oder integrierte Veranstaltungen durchgeführt haben. Lehrende mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung plädieren viel stärker als Lehrkräfte ohne eine solche Erfahrung für eine Kombination von eigenständigen und integrierten wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen und weniger für nur eigenständige Unterweisung. Lehrkräfte, die in der Vergangenheit eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen angeboten haben, sprechen sich eher für eine Kombination eigenständiger und integrierter Veranstaltungen sowie nur eigenständiger Veranstaltungen aus, während die Lehrenden, die bislang integrierte Veranstaltungen durchgeführt haben, mit überwiegender Mehrheit wieder für diese Darbietungsform plädieren.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der fachwissenschaftlichen Erforderlichkeit einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung und der präferierten Veranstaltungsform, so zeigt sich, daß diejenigen Lehrenden, die eine wissenschaftstheoretische Ausbildung in ihrer Fachwissenschaft für erforderlich halten, am relativ stärksten für eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen (20 %) plädieren bzw. diese neben der Vermittlung wissenschaftstheoretischer Inhalte im Rahmen fachwissenschaftlicher Veranstaltungen für besonders wichtig (25 %) halten. Die damit verbundene relative Zurückhaltung gegenüber der integrierten Vermittlung wissenschaftstheoretischen Lehrstoffs (55 % im Vergleich zu 63 %) gewinnt ihren Stellenwert aus der Tatsache, daß diese Gruppe der entschiedensten Befürworter einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung mit 60 % die stärkste ist.

Tabelle 12

Zusammenhang zwischen der Präferenz für eine bestimmte Vermittlungsart und der Einschätzung der fachwissenschaftlichen Erforderlichkeit einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung (in Prozent, N = 238, K.A. = 27)

Vermittlungsart	Fachwissenschaftliche Erforderlichkeit		insgesamt
	erforderlich	wünschenswert	
eigenständige Veranstaltungen	20.3	16.4	20.0
integrierte Veranstaltungen	55.1	72.6	61.1
in beiden Veranstaltungstypen	24.6	11.0	19.9
Σ	100	100	100

$$\chi^2 = 7.26, df = 2, p = 0.025$$

Soweit eine wissenschaftstheoretische Ausbildung nur noch für wünschenswert gehalten wird - das ist bei 32 % aller Lehrenden der Fall - nimmt die Präferenz für ihre Integration in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen deutlich zu (73 %).

Die Befragten haben z.T. längere Begründungen ihrer Präferenzen für eine bestimmte Vermittlungsform wissenschaftstheoretischer Inhalte gegeben. Aus ihren Äußerungen haben wir versucht, Begründungsmuster zu extrahieren. Im Rahmen des Plädoyers für eigenständige wissenschaftstheoretische Veranstaltungen wurden am häufigsten "konzeptionelle Gründe" genannt. Dahinter verbergen sich u.a. die Notwendigkeit, einen Überblick über verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze zu geben und ein Grundwissen zu legen sowie die Vorstellung einer klaren Konzeptionierung einer wissenschaftstheoretischen Ausbildung. Schließlich spielt hier auch die Sorge mit, wissenschaftstheoretische Inhalte kämen andernfalls zu kurz. Die Gefahr mangelnder Kompetenz bzw. eine Überforderung der Fachwissenschaftler in integrierten Veranstaltungen sowie didaktische Gründe (z.B. Vermengung wissenschaftstheoretischer und fachwissenschaftlicher Fragestellungen bzw. deren unzureichende Separierung sowie eine mögliche Überforderung der Studenten) wurden etwa gleich oft, aber weniger häufig als die konzeptionellen Gründe genannt. Vergleicht man die Antworten von Lehrenden mit und ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung, so ist die Divergenz in den gegebenen Begründungen bemerkenswert: Lehrende mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung nannten als häufigste Begründung die "konzeptionellen Gründe" und an zweiter Stelle die didaktischen Gründe. Unter den Lehrenden ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung wurde hingegen das Kompetenzargument weitaus am häufigsten ins Feld geführt: Fachwissenschaftler seien mit integrierten Veranstaltungen überfordert.

Unter den Begründungen für integrierte Veranstaltungen, für die sich die Mehrheit der Befragten ausgesprochen hatte, spielen die didaktischen Gründe die dominierende Rolle: Wissenschaftstheorie müsse ohne fachwissenschaftliche Inhalte bzw. Bezüge unverständlich bzw. abstrakt bleiben, integrierte Veranstaltungen erlaubten Konkretisierung durch



exemplarisches Lernen und erhöhten die Motivation der Studierenden. Erwähnenswert bliebe noch, daß an zweiter Stelle der Gründe, wenn auch weit weniger häufig aufspürbar, das Entfremdungsargument steht: Integrierte Veranstaltungen wirkten der Entfremdung von Fachwissenschaft und Wissenschaftstheorie entgegen und verhinderten, daß die wissenschaftstheoretische Ausbildung in ein l'art pour l'art bzw. in Glasperlenspiele abgleitet. Die Begründungsmuster weisen im übrigen bei keiner der übrigen Differenzierungsvariablen nennenswerte Unterschiede auf.

#### 3.4 Interdisziplinarität der wissenschaftstheoretischen Ausbildung

Die befragten Lehrenden lehnen offensichtlich eine durchgehend vereinheitlichte wissenschaftstheoretische Ausbildung für die Studierenden aller sozialwissenschaftlichen Fächer ab. Eine relative Mehrheit von 48 % spricht sich für eine gemeinsame Einführung in die Wissenschaftstheorie für die Studierenden der Sozialwissenschaften und fachspezifisch getrennte weiterführende wissenschaftstheoretische Veranstaltungen aus, und 40 % plädieren für eine von vornherein durchgehend fachspezifisch getrennte wissenschaftstheoretische Unterweisung für die Studierenden der einzelnen Fächer. Die Differenzierungsvariablen lassen keine Differenzen in der Antwortstruktur erkennen.

3.5 Präferenzen der Lehrenden für eine wissenschaftstheoretische Ausbildung durch Wissenschaftstheoretiker (Philosophen) oder Fachwissenschaftler

Nach Ansicht der überwiegenden Mehrheit aller Befragten sollte die wissenschaftstheoretische Ausbildung eher von Fachwissenschaftlern als von Wissenschaftstheoretikern/Philosophen übernommen werden. Während Differenzierungsvariable wie Fachrichtung, Universitätstyp, Statusgruppe und eigene wissenschaftstheoretische Ausbildung keine signifikanten Unterschiede offenbaren, weisen die eigene wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung sowie eigenes Engagement in der Methodenausbildung signifikante Differenzen der Präferenzen auf. Lehrende ohne eigene wissenschaftstheoretische

Tabelle 13

Präferierte fachliche Herkunft der wissenschaftstheoretischen Lehrkräfte nach eigener wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung (in Prozent, N = 238, K.A. = 17)

Präferierte fachliche Herkunft	Lehrende				insgesamt
	ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung (1)	mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung			
		in eigenständigen wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen (2)	in integrierten wissenschaftstheoretischen Veranstaltungen (3)	zusammen (2) + (3)	
Wissenschaftstheoretiker/ Philosophen	18.7	10.7	10.8	10.7	13.6
Fachwissenschaftler	77.6	57.1	79.6	70.9	73.3
indifferent	3.7	32.2	9.6	18.4	13.1
Σ	100	100	100	100	100

$\chi^2_{1} = 11.36, df = 2, p < 0.005$  (ohne versus mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung)  
 $\chi^2_{2} = 9.68, df = 2, p < 0.01$  (wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung in eigenständigen versus integrierten Veranstaltungen)

sche Lehrerfahrung möchten eher Fachwissenschaftler Wissenschaftstheorie lehren lassen. Lehrende mit eigener Lehrerfahrung in Wissenschaftstheorie erweisen sich in erheblich stärkerem Maße als in dieser Frage indifferent. Unter ihnen plädieren diejenigen, die integrierte Lehrveranstaltungen angeboten haben, überwiegend für Fachwissenschaftler, während unter den Anbietern eigenständiger wissenschaftstheoretischer Veranstaltungen die Gruppe der Indifferenten vergleichsweise groß ausfällt.

Tabelle 14

Präferierte fachliche Herkunft der wissenschaftstheoretischen Lehrkräfte nach eigener Tätigkeit in der Methodenausbildung (in Prozent, N = 238, K.A. = 25)

Präferierte fachliche Herkunft	in der Methodenausbildung		insgesamt
	tätig	nicht tätig	
Wissenschaftstheoretiker/ Philosophen	12.1	14.6	12.7
Fachwissenschaftler	67.3	79.2	69.5
indifferent	20.6	6.2	13.1
Σ	100	100	100

$\chi^2 = 10.46, df = 2, p = 0.004$

Schließlich findet sich auch unter den Lehrenden, die in der Methodenausbildung tätig sind, eine relativ große Gruppe der Indifferenten, während sich die Lehrenden, die keine Methodenausbildung betreiben, in erheblich größerem Umfang für Fachwissenschaftler aussprechen.

#### 4. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ANSÄTZE

##### 4.1 Behandelte wissenschaftstheoretische Ansätze

In der Behandlung der von uns vorgegebenen wissenschaftstheoretischen Ansätze sind große Differenzen zu konstatieren.<sup>5)</sup> Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie und Marxistische Wissenschaftstheorie schälen sich als die drei z.Zt. 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 Vermutun-

Tabelle 15

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 Wissen- schaftstheorie	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

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

gen 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 Bedeutung zukommt. In Pädagogik und Soziologie/Politologie scheint die Phänomenologie in jüngster Zeit dagegen eine Renaissance zu erfahren (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Hurrelmann et. al. 1979), was allerdings in dieser Befragung 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").<sup>6)</sup> 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 Wissen-

---

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

Tabelle 16

Verwendete Literatur <sup>\*)</sup> nach Fachrichtungen (Anzahl der Nennungen)

Autoren	Psychologie	Pädagogik	Soziologie/ Politologie	Wirtschafts- wissenschaft	Σ
	N = 23	N = 35	N = 29	N = 40	
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/Tilmann	3	3	2	3	11

<sup>\*)</sup> 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.

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

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 17

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 18

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 19

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	

#### 4.2 Präferierte wissenschaftstheoretische Ansätze

Die Präferenzordnung der zu behandelnden wissenschaftstheoretischen Ansätze (Tabelle 20) stimmt mit der Rangfolge der in der Vergangenheit behandelten wissenschaftstheoretischen Ansätze (vgl. Tabelle 15) 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

Tabelle 20

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)
		schwerpunktmäßige 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	0.5	-

Richtung auf eine "Gleichbehandlung" aller Ansätze, wie der stark geschrumpfte Abstand vom Kritischen Rationalismus zum Konstruktivismus (von 60 % auf 19 %) andeutet.

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 % 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 20 macht deutlich, daß sich bei Verwendung eines einfachen Gewichtungs-

Tabelle 21

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 und intensitätsmäßig gewichtete B. > 90,0  
  Mittelgruppe: Behandlung überhaupt > 70,0 und intensitätsmäßig gewichtete B. > 80,0

schemas 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. So sind die Psychologen die einzigen, bei denen die Analytische Philosophie nach dem Kritischen Rationalismus den zweiten Platz einnimmt, während die Kritische 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 20 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 22, Sp. 4 - 7 wiedergegeben sind. Hält man diese vier Soll-Rangfolgen<sup>7)</sup> gegen die beiden Ist-Rangfolgen (Tabelle 22, 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 Lehr-

---

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

Tabelle 22

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	
	überhaupt (in v.H.)	intensitätsm. gew. (-)	mit wissenschaftstheoretischer Lehrerfahrung		ohne wissenschaftstheoretische Lehrerfahrung			
			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	

erfahrung für den Zuwachs der Behandlungsextensität und -intensität 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 Behandlungsintensität 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 entgegengehen.

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 Zeitbudget-Analyse im Abschnitt 3.2.3 belegt zwar, daß diese flankierende Maßnahme von den befragten Fachwissenschaftlern genau gesehen und angestrebt wird, doch ist es offen, ob man diesen zeitlichen Rahmenbedingungen in der anstehenden Studienreform näher kommen 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 22, 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 behan-

delt 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 22) 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 die Feststellung, daß eine schwerpunktmäßige Behandlung des Kritischen Rationalismus sehr häufig mit einer kurzen Darstellung der Phänomenologie einhergeht, wäre z.B. 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 Analyti-

Tabelle 23

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

schen 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.

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 hervorsteht. 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 Minimalkonsensposition 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.

## 5. ZIELE WISSENSCHAFTSTHEORETISCHER AUSBILDUNG

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

Tabelle 24

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
volle Ablehnung	0.4	1.0	1.5	7.2
Σ	100	100	100	100

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 Inter-

dependenz 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 uneinheitlichen 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 %) <sup>8)</sup> sieht dagegen

---

(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.

Wissenschaftstheorie einerseits in ihrer affirmativen Funktion als methodologische Basis wissenschaftlichen Arbeitens (ca. 30 %), zum anderen in ihrer kritischen Funktion als Reflexionsinstanz 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 Deutens 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

schafft:

- 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 Übernahme 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 bis hin zur weiterreichenden Kritik an den wissenschaftstheoretischen Normen 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, wenngleich auch alle übrigen Differenzierungsvariablen hier ebenfalls nicht greifen. Betonen die Psychologen vor allem die Wissenschaftsdynamik in der wissenschaftstheoretischen Ausbildung (neben dem ersten

Tabelle 25

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	1.6	4.4	8.3
volle Ablehnung	5.5	1.7	0	1.8
Σ	100	100	100	100

Tabelle 26

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	4.2
Σ	100	100	100	100

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.

## 6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

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

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 u. 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.

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). Angesichts der zentral durch die ZVS in Dortmund vorgenommenen Verteilung der Studienanfänger auf die bundesdeutschen Hochschulorte folgt aus dem vorstehenden, daß de facto ein großer Teil der Studierenden keine Möglichkeit hat, zwischen den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Angeboten zu wählen, d.h. ihre wissenschaftliche Sozialisation an der Hochschule mitzubestimmen.

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 (vgl. S. 48). 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)<sup>9)</sup>, 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 derartigen 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.

---

(9) 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.

5. Die von den von uns befragten Sozialwissenschaftlern geäußerten Intentionen lassen eine Ex- und Intensivierung der Darstellung der wissenschaftstheoretischen Ansätze<sup>10)</sup> 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 behindern (verlangsamen). Damit würde im Prinzip 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.

---

(10) Allerdings wohl nur unter der Bedingung entsprechend erweiterten Zeitbudgets.

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 nicht gelungen. Die Forderung nach einem praxis- und berufsbezogenen Studium sowie einer entsprechenden Studienreform wird den Universitäten immer massiver 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 *à 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. Überdies 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 sozial-technologischen Wissenschaftsverständnis) desto geringer sind die pädagogisch-didaktischen Ambitionen der Lehrenden, umso 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), umso 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, das mit einem weitaus größeren Problembewußtsein für solche Fragen verknüpft ist. 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, umso weniger streben die Hochschullehrer den Ausbildungszielkomplex "Innovation/Kooperation" an<sup>11)</sup>. 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- und Theoriewissens praktiziert werde (ebenda, S. 148). Gleichfalls wird massiv der Wunsch nach einer stärkeren Betonung der Überprüfung

---

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

Logischen und kritischen Denkens sowie der Fähigkeit zur Anwendung theoretischer und methodischer Kenntnisse geübert. 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 gründlichen Studienreform, die Ausbildungsziele wie -inhalte wie -methoden verändern (z.B. auch an die Bedürfnisse einer berufsbezogenen Hochschulausbildung anpassen) soll, entgegenstehen.

Aus dieser Sicht erscheint die Tatsache, daß die Studienreform gegenwärtig wesentlich außerhalb der Hochschulen (in den staatlichen Studienreformkommissionen) vorbereitet wird, nicht mehr nur als staatlicher Willkürakt sondern als Reaktion auf ein weitverbreitetes Desinteresse der Lehrenden, ein Desinteresse, das u.a. aus ihrem (kritisch-rationalem) Wissenschaftsverständnis resultiert. Insbesondere

für die Studienreformer stellt sich dann die Frage, ob sie in den neu zu erarbeitenden Studienordnungen wissenschaftstheoretischen Inhalten mehr Platz als bisher einräumen sollten (wie von den von uns befragten Sozialwissenschaftlern gewünscht), wenn sie damit rechnen müssen, noch mehr als bisher u.a. auch das dominierende Wissenschaftsverständnis zu fördern, welches selbst Desinteresse an diesen Reformen zeigt.

## 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)
- 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)

# DISKUSSIONSBEITRÄGE ZUR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND STUDIENREFORM

hg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik, Universität Bielefeld

## 1975

- 1fd.Nr. 1: Webler, W.-D.: Realisierung von Verhaltenszielen im Studium  
2: Webler, W.-D.: Das Hochschulrahmengesetz in studentischer Sicht  
3: Webler, W.-D.: Job-Erfahrungen von Studenten

## 1976

- 1fd.Nr. 1: Göhing, B.; Webler, W.-D. und Wildt, J.: Orientierungseinheit  
Lehrerbildung, Beschreibung eines Entwicklungsprojektes  
2: Webler, W.-D.: Empfehlungen zu Struktur und Aufgabenstellung der  
Hochschuldidaktik-Zentren in Nordrhein-Westfalen  
Ders.: Aufbauplanung für die Hochschuldidaktik-Zentren in NW  
3: Düspohl, R.; Möhle, V.; Rabe, Chr.; Webler, W.-D. und Wildt, J.:  
Untersuchung der Beteiligung von Studenten an Hochschulforschung  
im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung  
4: Klüver, J. und Webler, W.-D.: Zu Funktion, Aufgabe und Stellung  
der Hochschuldidaktik-Zentren in Nordrhein-Westfalen  
5: Projektgruppe Schulpraktische Studien: Schulpraktische Studien:  
Empirische Begleitung einer praxisbezogenen Curriculumsequenz in  
der 1. Phase der Lehrerausbildung

## 1977

- 1fd.Nr. 1: Webler, W.-D.: Selbstverständnis einer Universität und Hand-  
lungsbedingungen des Rektors. Soziologische Aspekte der Wahl  
und Amtsführung von Universitätsrektoren  
2: Projektgruppe Schulpraktische Studien: Empirische Begleitung  
einer schulpraxisbezogenen Curriculumsequenz in der ersten Phase  
der Lehrerausbildung, Zwischenbericht an den Minister für Wissen-  
schaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen  
3: Schülein, F.: Handlungsfunktionen und Diskursgliederung. Zur  
Analyse von Kommunikationsprozessen in studentischen Kleingruppen  
4: Schülein, F.: Kommunikation in studentischen Kleingruppen. Dis-  
kursanalytische und interaktionstheoretische Ansätze  
5: Kausch, E. und Malwitz-Schütte, M.: Forschungsdesign für die  
Evaluation der einphasigen Juristenausbildung der Fakultät für  
Rechtswissenschaft der Universität Bielefeld  
6: Schülein, F.: Interpretative Curriculumevaluation? Überlegungen  
am Beispiel der Evaluation eines Modells schulpraktischer Studien  
7: Webler, W.-D.: Wissenschaftspolitische Gründungsmerkmale und wei-  
terer Aufbau der Universität Bielefeld

## 1978

- 1fd.Nr. 1: Graeßner, G.; Webler, W.-D. u.a.: Studieneingangsphase und Stu-  
dienverhalten. Probleme der Planung, Implementation und Evalua-  
tion der Studieneingangsphase am Beispiel des Lehramtsstudien-  
gangs "Sozialwissenschaften"  
2: Wildt, J.: Variable Organisationsformen in Veranstaltungen große:  
Teilnehmerzahl

- 3: Möhle, V.: Varianten von Lernsituationen und ihre Funktion für allgemeine Studienziele
- 4: Webler, W.-D.: Probleme von Anfänger- und Abschlußseminaren und geeignete Lernsituationen zu ihrer Lösung
- 5: Malwitz-Schütte, M.; Möhle, V.; Schmithals, F.; Webler, W.-D.; Welzel, A.; Wildt, J.: Materialien zur Forschungsplanung in der Ausbildungsforschung und Studienreform
- 6: Webler, W.-D.: Personelle und fachliche Ausdifferenzierung in der Ausbildungsforschung und Studienreform. Texte für die Stellen- und Ausstattungsplanung des IZHD Bielefeld
- 7: Wildt, J.: Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium für Lehrerstudenten. Konzeption und Evaluationsprogramm
- 8: Wildt, J.: Evaluationsstudie zur Einführungsveranstaltung in das ESL-Studium an der Fakultät PPP
- 9: Webler, W.-D.: Ein Studientagebuch als Evaluationsinstrument in der Ausbildungsforschung an Hochschulen
- 10: Golombek, W. und Lüders, H.W.: Lernen interessant machen. Arbeitsbericht und Materialdarstellung zu einem Seminar des Ausbildungsförderungszentrums Essen
- 11: Webler, W.-D.: Vorschläge für ein Programm der Fakultäten zur hochschulpädagogischen Aus- und Fortbildung von Lehrenden
- 12: Wildt, J.: Leitfaden zur Veranstaltungs- und Lehrangebotskritik

1979

- lfd.Nr. 1: Welzel, A.: Empirische Untersuchung zum Affinitätsgefälle zwischen Mathematik und nicht-mathematischen Disziplinen bei Studienanfängern
- 2: Webler, W.-D.: Merkmale der Differenzierung wissenschaftlicher Tätigkeiten am IZHD unter Berücksichtigung tarifvertraglicher Bestimmungen
- 3: Wildt, J.: Das IZHD - eine Strukturmaßnahme zur Förderung hochschulnaher Studienreform an der Universität Bielefeld
- 4: Malwitz-Schütte, M.: Mathematisches Vorsemester, Theorie und Empirie eines hochschuldidaktischen Experiments
- 5: Schmithals, F.: Physiker: Berufsfeld und Studium

1980

- lfd.Nr. 1: Schmied, D.; Sommer, M. und Timmermann, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Ausbildung in den Sozialwissenschaften
- 2: Webler, W.-D. und Wildt, J.: Analysen und Vorschläge zur künftigen Gestaltung von Studienordnungen in Lehramtsstudiengängen

- 3: Wildt, J.: Zum Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung
- 4: Wildt, J.: Neuere Entwicklungen in der staatlichen Studienreform
- 5: Schmithals, F. und Schrübbers, H.: Reformimpulse und Trägheit des Systems