

Pollak, Guido

Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 231-240. - (Zeitschrift für Erziehungsforschung / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Pollak, Guido: Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 231-240* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55969 - DOI: 10.25656/01:5596

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55969>

<https://doi.org/10.25656/01:5596>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Guido Pollak

Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?

Zusammenfassung

Welche Stellung die Kommission Wissenschaftsforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft haben kann und welche „Beitragsleistungen“ sie zu ihr liefern können, hängt auch vom epistemologischen und methodologischen Selbstverständnis der Kommission ab. Dieses innerhalb der Kommission nicht konfliktfrei verhandelte Selbstverständnis hat sich in der Geschichte der Kommission verändert. War das Selbstverständnis anfänglich von der Aufgabe geprägt, der Erziehungswissenschaft – d.h. deren heterogenen Teildisziplinen – theoretische und methodische Identitäts- und praxisbezogene Sinnangebote (normative Identitäts- und Sinnstiftungsfunktion) zu machen, so steht – im Nachvollzug von Entwicklungen in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie (Historisierung, Pragmatisierung, Kontextualisierung) – gegenwärtig eine deskriptive und analytische Aufgabe im Zentrum des Selbstverständnisses. Die Kommission sieht ihre Aufgabe in der deskriptiven Beobachtung und analytischen Reflexion des kognitiven, sozialen und institutionellen „Systems Erziehungswissenschaft“. Sie kombiniert hierzu Fragestellungen, Methoden und Theorieansätze aus den das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung absteckenden Gebieten der Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftspsychologie, Wissen(schaft)ssoziologie und Wissenschaftsethik.

Summary

Philosophy of Science and Social Studies of Science in Educational Science: Empirical and/or normative basic research?

The role which the Commission for Social Studies of Science can fulfil for the Section General Education Theory and the “service” which it can provide for this Section depends on the epistemological and methodological self-identity of this Commission. This self-identity, which is always negotiated and rarely uncontroversial, has changed during the history of the Commission. Originally, this self-identity was determined by the task of providing the heterogeneous sub-disciplines of Educational Science a theoretical and methodological meaning related to normative concepts of identity and practice. Today the focal point of this self-identity – following developments in the Philosophy of Science (historization, pragmatization, contextualization) – make up descriptive and analytical tasks. The Commission understands its task as a descriptive observation and an analytical reflection on the cognitive, social and institutional dimensions of a “system of Educational Science”. Research questions, methods and theoretical approaches from the fields of Philosophy of Science, History of Science, Politics of Science, Psychology of Science, Sociology of Science and Knowledge, and Ethics of Science are combined in this research field.

Klaus Peter HORN hat in seinem Einleitungsbeitrag darauf hingewiesen, dass die Kommission Wissenschaftsforschung keine „geschlossene Einheit“ sei. Insbesondere habe sie einen „kollektiven Denkstil“ (vgl. HORN in diesem Band) nur begrenzt ausgebildet. Die von HORN diagnostizierte begrenzte Einheitlichkeit des Denkstils zeigt sich vor allem in einem Grundkonflikt, welcher die Festlegung eines einheitlich geteilten Aufgaben- und Methodenverständnisses belastet – bei allen sonstigen Gemeinsamkeiten im „kollektiven Denkstil“, deren nicht wenige sich durchaus finden lassen, und von denen im Folgenden auch zu sprechen sein wird.

Der Titel meines Beitrags markiert diesen Grundkonflikt mit Blick auf das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung in Form der Frage nach dem epistemologischen und methodologischen Ort erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. Vereinfacht lässt sich der angesprochene Grundkonflikt in folgender Frage formulieren: Dient erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung vorrangig der *deskriptiv-analytischen Beobachtung* der Erziehungswissenschaft oder hat erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung (darüber hinaus) auch *normativ-präskriptive Grundlegungs- und Orientierungsaufgaben*? Anders formuliert: Beobachtet erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung nur Gestalt und Forschung der Disziplin Erziehungswissenschaft oder soll sie auch disziplinäre Identität stiften sowie praxisanleitenden Sinn vergewissern – auf der Basis welcher Modelle des intermediären Theorie-Praxis-Bezugs dann auch immer?

Mein Beitrag soll den Diskussionsstand um Ort und Aufgabe der Wissenschaftstheorie im Gesamt erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung vor dem Hintergrund dieses Grundkonflikts in einigen Punkten beleuchten. Meine These dabei ist: Was das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung angeht, ist die Kommission Wissenschaftsforschung den Weg der Abwendung von normativer Metazuständigkeit für disziplinäre Identitäts- und praxisnormierende Sinnstiftung gegangen – zumindest weitgehend, weil eben nicht ohne Konflikt. Gründe für den – noch andauernden – Konflikt können dort gesucht werden, wo diese wissenschaftstheoretische Grundstimmung durch „normative Einschüsse“ seitens präzise zu klärender Intention und Inhalte irritiert wird. Geklärt werden muss dabei auch diejenige Ebene, auf welche sich diese Irritation bezieht.¹

Diese allgemeine These lässt sich in drei Teilthesen zerlegen, wobei hier nur die ersten beiden Punkte ausführlicher erläutert werden.

1. In einem ersten Punkt will ich zeigen, dass die Kommission Wissenschaftsforschung, was ihr wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis angeht, denjenigen Weg gegangen ist, welchen die *Allgemeine* Wissenschaftstheorie in den letzten ca. 30 Jahren gegangen ist (vgl. ABEL 1988). Gemeint ist die Abwendung von einem Verständnis von Wissenschaftstheorie (*science of science*) als einheitswissenschaftlich-dogmatisch-puristisch-normativer Metatheorie einer *idealen* Wissenschaftspraxis (*logic of science*) und die Hinwendung zu einem Verständnis von Wissenschaftstheorie als empirischem Beobachtungs- und analytischem Reflexionsinstrument *tatsächlicher*² Forschungspraxis (*history of science; pragmatics of science*). In der Allgemeinen Wissenschaftstheorie wird dieser Wandel mit den Stichworten „Historisierung“, „Pragmatisierung“ und „Kontextualisierung“ bezeichnet (vgl. FOERSTER 1985; RORTY 1988; KROHN/KÜPPERS 1989; GOODMAN 1989; BÖHME 1993; TOULMIN 1994; POLLAK 1998; SCHMIDT 1998). Bezüglich ihres wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses hat sich die Kommission Wissenschaftsfor-

schung diesem Wandel (weitgehend) angeschlossen. Sie hat Formen und Begründungen des Aufgabenwandels der Wissenschaftstheorie von dogmatischer Metatheorie³ zu reflexiver Beobachtungsinstanz sukzessive auf Aufgaben, Methoden und Themen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung bezogen.

Forschungsthematisch und forschungsmethodisch wurden die Konzepte der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung von Wissenschaftstheorie umgesetzt – direkt und explizit in Tagungsthemen und Publikationen, indirekt durch das, wenngleich nicht einheitliche (s.o.), denkstilhafte⁴ Prozedieren dieser „impliziten Wissenschaftstheorie“ der Kommission Wissenschaftsforschung.

2. Das heißt, dass sich das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung infolge der Veränderung des epistemologischen und methodologischen Status von Allgemeiner und Spezieller Wissenschaftstheorie nicht (mehr) auf dem Gebiet dogmatischer Metatheorie befindet, deren Aufgabe disziplinäre Identitäts- und praktische Sinnstiftung in der „einfachen“ Ableitungslogik *Metatheorie – Objekttheorie – Handlungstheorie* (vgl. KÖNIG 1975) ist. Erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung kombiniert vielmehr heterogene Fragestellungen, plurale Untersuchungsmethoden und ebenso plurale theoretische Konzepte aus den das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung absteckenden Gebieten der Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftspsychologie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsethik. Der „mainstream“ der Kommission Wissenschaftsforschung sieht die Aufgabe von Wissenschaftsforschung entsprechend nicht darin, „Identitätsdogmatik“ zu legitimieren, sondern vielmehr darin, die in entsprechenden gesamt-, sub- oder teildisziplinären Diskursen verhandelten Identitätsentwürfe auf kognitiver, sozialer und institutioneller Ebene zu beobachten und hinsichtlich z.B. ihrer Begründungs- und Verwendungsmodalitäten, ihrer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Wirkungen innerhalb und außerhalb des kognitiven und sozialen Systems Erziehungswissenschaft zu analysieren.

3. Unentschiedenheit hinsichtlich der Erfüllung der Aufgabe „Identitätsbeobachtung“ vs. „Identitätskonstitution“ verdanken sich innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung weiterhin der Tatsache, dass diese wissenschaftstheoretische Grundstimmung durch „Einschüsse“ normativer, etwa bildungsphilosophischer, erziehungs- oder professionstheoretischer Provenienz und Intention „irritiert“⁵ werden.

Kurze Erläuterungen zu diesen Thesen müssen hier genügen:

Zu 1.: In den späten 1960er- und den 1970er-Jahren dominierten normative Wissenschaftstheorien die erziehungswissenschaftlichen Grundlagendebatten. Stichworte wie „Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (vgl. BÜTTEMEYER/MÖLLER 1979) oder die „Paradigmenwechsel“-Debatten (vgl. POLLAK 1987; HOFFMANN 1991) müssen hier als historische Reminiszenz genügen. Jenseits des Streites um das einzig „richtige“ Wissenschaftstheoriekonzept blieb die Begründungsfunktion und die Legitimationskraft von Allgemeiner Wissenschaftstheorie für die Klärung von Grundlegungsfragen der Disziplin aber unhinterfragt und deshalb unbestritten. Wissenschaftstheoretische Metatheorien wurden als hinreichend „mächtig“ angesehen, um Ziele, Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Objektforschung in deduktiver Ableitung ebenso begründen zu können, wie aus solchen metatheoretischen Großtheorien auch das Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs und – sofern dies das metatheoretische Paradigma zuließ – die darauf bezogene Formulierung handlungsfeldbezogener Erziehungsziele „ab-

geleitet“ werden konnten. Wie weiland der HERBARTianismus erstarrte zu Ende der 1970er-Jahre diese in der Regel an HABERMAS Erkenntnisinteressen-Trias angelehnte „Quasi-Ableitungslogik“ im Formulierungsschematismus⁶ und mündete nicht selten in positionsstarrten Streitritualen (KÖNIG/ZEDLER 1982).

Dieses Verständnis von wissenschaftstheoretischer Identitäts- und Sinnstiftungs“logik“ wurde ab Ende der 1970er-Jahre von zwei Seiten her kritisiert. Zum einen – disziplinintern – durch die u.a. von GIESECKE vorgetragene These, dass die Verwissenschaftstheoretisierung die Pädagogik an der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben gehindert habe (vgl. GIESECKE 1982) und zum anderen durch die später transdisziplinär vorgetragenen postmodernen Generalkritiken an Wissenschaftstheorie, die hier aber vernachlässigt werden (vgl. POLLAK/HEID 1990). GIESECKES Kritik zielte auch, aber nicht nur auf die Kritik *hypertropher* wissenschaftstheoretischer Diskurse. Vielmehr diente seine Kritik an der Identitäts- und Sinnstiftungsfunktion von wissenschaftstheoretischer Metatheorie der Wiedergewinnung des „Eigentlich-Pädagogischen“ für die Konstitution von Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis. Diesen Weg der (Wieder-)Gewinnung „pädagogischer Eigentlichkeit“ hat die Kommission Wissenschaftsforschung von Beginn an nicht verfolgt. Sie hat zwar auch die Relativierung der identitätskonstituierenden Funktion und Kraft wissenschaftstheoretischer Metatheorien vollzogen – dies aber nicht mit dem pädagogischen „Eigentlichkeitsargument“. Sie hat dagegen die in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie als Kritik an „idealer Wissenschaftstheorie“ entwickelten Aspekte der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung in einem ersten Schritt rezipiert und in einem zweiten Schritt empirisch und analytisch auf die internen wissenschaftstheoretischen Diskurse der Erziehungswissenschaft gerichtet (vgl. HOFFMANN/HEID 1991; HORN/WIGGER 1994; KEINER 1999). Die in diesen Diskursen vorgefundenen überzogenen Ansprüche und maßlosen Erwartungen konnten als solche erkannt, erklärt und kritisiert werden ohne aber die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung auf „pädagogische Eigentlichkeit“ ein schwören zu müssen.

Insofern hat die Kommission Wissenschaftsforschung die in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie vollzogene Kritik an ahistorischen, einheitswissenschaftlichen und puristischen Versionen von Wissenschaftstheorie mitvollzogen und dazu genutzt, das Verhältnis von – wenn man so will – Grundlagenforschung und angewandter Forschung für die Erziehungswissenschaft neu und mit Blick auf tatsächliche Wissenschaftspraxis realistisch einzutarieren. Die darüber vollzogene Delegitimation von präskriptiver Metatheorie wurde konsequent umgesetzt in Legitimation für empirisch orientierte Wissenschaftsforschung, d.h. wissenschaftstheoretische Konstitutionsverluste wurden kompensiert durch Zugewinn theoretischer und empirischer Beobachtungskraft. Wissenschaftstheorie als Bestandteil von Wissenschaftsforschung hat somit im Verständnis der Kommission Wissenschaftsforschung nicht die Aufgabe, zu sagen, was die epistemologische und methodologische Identität der Erziehungswissenschaft sein soll. Sie hat vielmehr die Aufgabe, zu beschreiben und zu erklären, wer innerhalb und außerhalb der Disziplin sich an derartigen Identitätsdiskursen auf der Grundlage und im Zusammenspiel welcher Voraussetzungen, in welchen Diskursformen, mit welchen Absichten, Argumenten und welchen Konsequenzen beteiligt, wobei dies – wie gesagt – auch in der Selbstbeobachtung geschieht (vgl. POLLAK/HEID 1994).

Zu 2.: Die Abkehr von der Sichtweise von Wissenschaftstheorie als Ableitungs- und Legitimationsinstanz für disziplinäre Identität oder praktischen Handlungssinn und die Hin-

wendung zu einem historisierten und pragmatisierten Aufgaben- und Methodenverständnis von empirischer Beobachtungswissenschaft unter Kombination von wissenschaftstheoretischen, wissenschaftsgeschichtlichen, wissenschaftspsychologischen, wissenschaftssoziologischen, wissenschaftspolitischen und wissenschaftsethischen Fragestellungen soll im Folgenden an nur einigen Tagungs- und Publikationsthemen der Kommission Wissenschaftsforschung exemplarisch belegt werden. Zu nennen sind die Beiträge

- zum Kolloquium zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 1977 in Tübingen,
- zum Kolloquium der Kommission Wissenschaftsforschung 1978 in Würzburg unter dem Titel „Bildungsreform und Paradigmawechsel: Theorieentwicklung, Praxisveränderung und die Reflexion von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft“,
- zum 2. Kolloquium der Kommission Wissenschaftsforschung 1979 in Hamburg unter dem Thema „Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogischen Theoriediskussion und Praxisreflexion der Gegenwart“,
- zur Tagung „Abschied vom Syndrom? Pädagogik auf dem Weg zu einer normalen Wissenschaft? – Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung“ 1988 in Frankfurt.

Solche Tagungsthemen markieren den programmatischen Wandel von Identitätsstiftungsinstanz zur Beobachtungsinstanz. Eine wichtige Rolle spielten dabei in den 1980er-Jahren die Rezeption der Allgemeinen Systemtheorie als Methodologie der Systembeobachtung (vgl. OELKERS/TENORTH 1987) und in den 1990er-Jahren die diversen Varianten des Pluralismus und des Konstruktivismus als wissenschaftstheoretische Positionen (HEYTING/TENORTH 1994; UHLE/HOFFMANN 1994).

Mit der Entlastung oder zumindest Abkühlung von im Modus wissenschaftstheoretischer und/oder pädagogischer Eigentlichkeit geführten normativen Diskursen wurde der Blick frei auf die tatsächlichen wissenschaftsgeschichtlichen Verläufe, die tatsächlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen und Implikationen, die tatsächlichen wissenschaftspsychologischen, wissenschaftssoziologischen, wissenschaftspolitischen und auch wissenschaftsethischen Gemengelagen von erziehungswissenschaftlicher Disziplingestalt und Theorieproduktion. Nunmehr konnten vor allem die heterogenen nicht-kognitiven, also z.B. sozialen, politischen, institutionellen Aspekte von erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und Disziplingestalt als im Vergleich mit den kognitiven Aspekten gleichwertigen und gleich wichtigen Einflussfaktoren für Disziplinentwicklung und Theoriendynamik analysiert werden (DRERUP 1987). Auf wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Ebene geschah dies – um auch hier exemplarisch auf Tagungsthemen hinzuweisen

- auf dem schon erwähnten 1982er Symposium „Überflüssige oder verkannte Disziplin“ oder
- auf dem Symposium „Die Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis“ während des DGfE-Kongresses 1984 in Kiel oder
- auf dem Symposium „Bilanz der Paradigmendiskussion“ auf dem 1990er DGfE-Kongress in Bielefeld oder
- auf der 1998er Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung zur „Wissenschaftstheorie“ in Passau.

Galt auf diesen Tagungen das Interesse vorrangig der „rationalen Rekonstruktion“ des Wechselspiels von kognitiven und nicht-kognitiven Faktoren im Entstehungszusammenhang von Theorien innerhalb des sozialen Systems Erziehungswissenschaft, so wurde gleichermaßen der Verwendungszusammenhang erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Gegenstand von Wissenschaftsforschung. So etwa in den

- Symposionsbeiträgen der Kommission Wissenschaftsforschung auf dem DGfE-Kongress 1988 in Saarbrücken unter dem Thema: „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“.

Die Ausweitung und Zulassung kognitiver und nicht-kognitiver Erklärungsfaktoren für Entstehung, Validierung und Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorie öffnete auch den Blick für eine Analyse pädagogischer Wissensformen und pädagogischer Wissensverwendung (vgl. DRERUP/KEINER 1999), welche frei gehalten werden konnte von Präjudizien der Geringschätzung nicht-wissenschaftlicher Wissensformen, wie sie in der auf enge Wahrheitskriterien eingeschworenen „reinen“ Wissenschaftstheorie nahezu zwangsläufig ist (vgl. RADNITZKY/ANDERSSON 1980). Die Unterscheidung zweier basaler Wissensformen, nämlich von erziehungswissenschaftlicher Theorie als Reflexionswissen einerseits und von pädagogisch-praktischem Professionswissen andererseits (OELKERS/TENORTH 1991) sowie die Beobachtung der Verwendungskontexte (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989) und -funktionen beider Wissensformen inklusive der Beobachtung der Verwendung der Unterscheidung selbst (vgl. DRERUP/TERHARDT 1990), ist ein zentrales Ergebnis der Anwendung von – im vorgenannten Sinne – revidierter Wissenschaftstheorie. In zahlreichen Tagungen und Veröffentlichungen hat die Kommission Wissenschaftsforschung diesen Gegenstand diskutiert. Exemplarische Belege müssen auch hier genügen:

- das schon genannte Symposium 1988 zum Thema: „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“,
- die 15. Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung im Frühjahr 1995 in München zum Thema „Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession“ oder die beiden
- Tagungen zum Thema „Popularisierung pädagogischen Wissens“ im Frühjahr 1998 in Hamburg und im Herbst 1998 in Hamburg.

Schließlich sei noch auf die fruchtbare Bearbeitung des Konzepts der „Kontextualität“ mit Beispielen hingewiesen:

- die Herbsttagung 1985 der Kommission Wissenschaftsforschung in Soest mit dem Thema „Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte mit Blick auf die 20er Jahre“,
- die Frühjahrstagung 1997 der Kommission Wissenschaftsforschung in Karlsruhe zum Thema „Erziehungswissenschaft im Kontext“,
- die Beiträge zur Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung im Herbst 1997 in Flensburg zum Thema „Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft“ (vgl. LANGEWAND/PRONDCZYNSKY 1999).

Mit der Rekontextualisierung von Theorie- und Disziplingeschichte (vgl. HOFFMANN u.a. 1994; OELKERS u.a. 1989) eröffnete sich die Kommission Wissenschaftsforschung auch neue Zugänge zur Rekonstruktion der Klassiker-Rezeption. Sie tat dies nun aber nicht unter dem in Geschichten der Pädagogik üblichen Gesichtspunkt ihrer ideen- oder praxis-

geschichtlichen Bedeutsamkeit, sondern hinsichtlich der Frage der Bedeutung der Klassikerrezeption für Entwicklung von Disziplin- und Theoriegestalt (vgl. NIEMEYER u.a. 1998; UHLE 1989). Auch hierzu nur exemplarisch der Hinweis auf die

– 17. Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung 1996 in Dresden unter dem Thema „Pädagogische Nietzsche-Rezeption“.

Zusammengefasst: Mit der Zuwendung zur Analyse des Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs erziehungswissenschaftlicher Theorien mit den von der Allgemeinen Wissenschaftstheorie für die Rekonstruktion von Disziplingenese und Theoriendynamik übernommenen Aspekten der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung konnten (auch) solche Einflussfaktoren rationaler Erklärbarkeit zugeführt werden, die durch die in der klassischen Analytischen Wissenschaftstheorie forschungslogisch gezogene Trennung von Genese, Geltung und Verwendung von Theorien unter Irrationalismusverdacht stehen. Die Betrachtung der realen Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ebnete die Differenz von „reiner Metatheorie“ im Sinne etwa POPPERS „Logik der Forschung“ und „schlampiger“ Psychologie, Soziologie oder Politik tatsächlicher Forschungspraxis ein. Dies gab fruchtbare inhaltliche und methodische Anregungen für die Analyse der faktischen Disziplin- und Theoriegeschichte (vgl. ZEDLER/KÖNIG 1989) jenseits von Fragen nach wissenschaftstheoretischer Idealität und/oder erziehungswissenschaftlicher und/oder pädagogischer „Eigentlichkeit“.

Zu 3.: Die Kommission Wissenschaftsforschung bearbeitet Grundlegungsprobleme vorrangig im Medium der Beobachtung und Analyse, nicht im Modus von disziplinärer Identitätsstiftung und praxisbezogener Sinnstiftung. Darin wird auch der Beitrag der von der Kommission Wissenschaftsforschung betriebenen Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie zu einer *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* liegen können – wenn gleich der eingangs angesprochene interne Grundkonflikt damit nicht unter den theoretischen oder methodologischen Tisch gekehrt werden soll.

Ein prospektives Beispiel für den möglichen zukünftigen Beitrag der Kommission Wissenschaftsforschung zur Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft soll am Schluss stehen: In einem Beitrag zur Diskussion um die Konzeption einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ sehen KRÜGER und LENZEN die Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin, „historisches, theoretisches, methodologisches, aber auch empirisches Wissen über die allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit zu produzieren, das eine allgemeine Bedeutung für alle Teildisziplinen hat“ (KRÜGER/LENZEN 1998, S. 154). Lothar WIGGER hat dies in der Weise kommentiert, dass die so „konzipierte ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ (...) sich also die Aufgaben der empirischen Forschung und Theoriebildung mit anderen Teildisziplinen (teilt). Sie ist demnach mehr als nur Wissenschaftstheorie oder Wissenschaftsforschung, mehr als nur Pädagogische Ethik, mehr als nur Geschichte der Pädagogik und Auslegung von Klassikern, mehr als nur Verwaltung der Tradition und Lieferantin von Hypothesen für empirische Forschung der anderen Teildisziplinen, sie ist auch nicht nur selbstbezügliche Reflexion oder Raisonement, sondern gegenstandstheoretisch orientierte Forschung“ (WIGGER 2000, S. 45).

In einigen Punkten erfüllt die Kommission Wissenschaftsforschung bereits dieses „Sollprogramm“. Wie gezeigt werden sollte, ist sie „mehr“ als nur Wissenschaftstheorie und „mehr“ als nur Wissenschaftsgeschichte und „mehr“ als nur Auslegung von Klassikern etc. Dieses „Mehr“ liegt aber auf der Ebene konzeptioneller, theoretischer und me-

thodischer Erweiterung von empirischer Wissenschaftsforschung – bei einem gegenüber dem klassischen Verständnis von Wissenschaftstheorie stark erweitertem Verständnis von „empirisch“. Die Bestimmung des „Mehr“ kann aber keinesfalls im *normativen* „Überschuss“ für Sinnstiftung in Theorie und Praxis liegen.

Denn das wäre eine Rekombination von „alter“ Allgemeiner Wissenschaftstheorie mit „alter“ Allgemeiner Pädagogik. Soweit ich sehe, will eine solche Rekombination – bei allem Grundkonflikt um deskriptiv oder normativ – in der Kommission Wissenschaftsforschung niemand.

Anmerkungen

- 1 Diese Klärung ist notwendig, um die Missverständnisse zu vermeiden, die in der Diskussion im Verlauf der Tagung entstanden sind. Die in Bezug auf das Aufgabenverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung kritisierten „normativen Einschüsse“ beziehen sich lediglich auf die abgelehnte Aufgabe disziplinärer Identitäts- und praxisnormierender Sinnstiftung vermittelt eines (gar: *eines*) normativen Entwurfs von Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Erziehungspraxis über eine (Kombinatorik von) Identitäts- und/oder Praxiszielformel(n) – wie z.B. wahre Erkenntnis, emanzipatorische Handlungsforschung, Bildung, Mündigkeit, pädagogischer Bezug etc. Dass dieses Aufgabenverständnis selbst zahlreiche normative Prämissen, Implikationen und auch Konsequenzen hat, demgegenüber ist die Kommission Wissenschaftsforschung selbstverständlich nicht naiv-blind. Damit wiederum „reflexiv“ (d.h. dann metatheoretisch gesprochen: [re-]konstruktivistisch) umzugehen, ist Teil der Beobachtungs- und Selbstbeobachtungstätigkeiten der Kommission Wissenschaftsforschung. Dieses Programm ist damit auch kein erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Rückfall in einen naiven Beobachtungsempirismus, der voraussetzungslos „die Tatsachen“ der Erziehungswissenschaft beobachtet (s.u.), wie dies Michael WIMMER in seiner Kritik vermutete. Ihm und Jörg RUHLOFF danke ich für diesbezügliche Einwände, denen hoffentlich mit dieser Klarstellung zufriedenstellend entgegnet ist.
- 2 Im Sinne des in der Anm.1 Gesagten beobachtet die Kommission Wissenschaftsforschung nicht auf der Grundlage eines „naiven“ Tatsachenbegriffs (sondern eher im Sinne von FLECK 1980). Verkürzt kann vielmehr gesagt werden: wenn „tatsächliche“ erziehungswissenschaftliche Forschung beobachtet wird, (re)konstruiert erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung erziehungswissenschaftliche Konstruktionen von z.B. pädagogisch-praktischen „Tatsachen“.
- 3 Selbstverständlich ist dies eine zugespitzte Sichtweise – um cura posteriore Einwänden von Petra REINHARTZ zu entgegnen.
- 4 Zum Begriff des Denkstils in der Verbindung mit „impliziter Wissenschaftstheorie“ vgl. FLECK 1980.
- 5 Dabei handelt es sich zunächst um kommissionsinterne Irritationen. Die Frage, welche Personen/Positionen diese Irritationen intern hervorrufen, wird zum einen durch Selbstbeobachtung beantwortet. Diese Antworten sagen zum anderen zunächst nichts über das kommissionsinterne Verständnis externer „normativer“ Positionen und deren kritische Analyse aus. Diese sind Gegenstand von Beobachtung und Kommunikation im Sinne des in Anm. 1 Gesagten.
- 6 Bereits vor HABERMAS initialisiert bei ROTH 1962, kanonisiert bei KLAFKI 1971, elaboriert bei KÖNIG 1975, formalisiert bei TSCHAMLER 1996 und proliferiert selbst noch bei KRON 1999.

Literatur

- ABEL, G. (1988): Realismus, Pragmatismus, Interpretationismus. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, 13. Jg., S. 51-67.
- BÖHME, G. (1993): Am Ende des BACONSchen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. – Frankfurt/M.
- BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (1979): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. – München.

- DRERUP, H. (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. – Weinheim.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 6. – Weinheim.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22. – Weinheim.
- FLECK, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache [1935]. – Frankfurt/M.
- FOERSTER, L.v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. – Braunschweig.
- GIESECKE, H. (1982): Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. – München, S. 218-233.
- GOODMAN, N. (1989): Weisen der Welterzeugung. – Frankfurt/M.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 9. – Weinheim.
- HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.) (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 8. – Weinheim.
- HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, C. (Hrsg.) (1994): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 13. – 2. Aufl. – Weinheim.
- HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.) (1994): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15. – Weinheim.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 21. – Weinheim.
- KLAFKI, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., S. 351-385.
- KÖNIG, E. (1975): Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd.1. – München.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. – München.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. – Weinheim.
- KROHN, W./KÜPPERS, G. (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft. – Frankfurt/M.
- KRON, F.W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. – München.
- KRÜGER, H.-H./LENZEN, D. (1998): Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, I. Jg. H. 2, S. 153-155.
- LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.) (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 20. – Weinheim.
- NIEMEYER, C./DRERUP, H./OELKERS, J./POGRELL, L. v. (Hrsg.) (1998): NIETZSCHE in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 19. – Weinheim.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 4. – Weinheim.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. – Weinheim.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. – Weinheim.
- POLLAK, G. (1987): Fortschritt und Kritik. Von POPPER zu FEYERABEND: der Kritische Rationalismus in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. – München.

- POLLAK, G. (1998): On writing the History of Critical Rationalism and its Influence on Educational Thought: Preliminaries and Problems. In: ZECHA, G. (Ed.) (1998): Critical Rationalism and Educational Discourse. – Amsterdam, S. 116-149.
- POLLAK, G./HEID, H. (1990): Kritischer Rationalismus - Moderne - Postmoderne. Grundfragen ihrer Wechselbeziehung und Probleme der Bestimmung ihrer Identität. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 123-139.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 17. – Weinheim.
- RADNITZKY, G./ANDERSSON, G. (1980): (Hrsg.): Fortschritt und Rationalität der Wissenschaft. – Tübingen.
- RORTY, R. (1988): Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays. – Stuttgart.
- RORTY, R. (1992): Kontingenzt, Ironie und Solidarität. – Frankfurt/M.
- ROTH, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 6, S. 481-490.
- SCHMIDT, S.J. (1998): Die Zählung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. – Frankfurt/M.
- TOULMIN, S. (1994): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. – Frankfurt/M.
- TSCHAMLER, H. (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. – 3. Aufl. – Bad Heilbrunn.
- UHLE, R. (1989): Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 5. – Weinheim.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16. – Weinheim.
- WIGGER, L. (2000): Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluss an die Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: ADICK, C./KRAUL, M./WIGGER, L. (Hrsg.) (2000): Was ist Erziehungswissenschaft. Festschrift für Peter MENCK. – Donauwörth, S. 35 – 56.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Guido Pollak, Universität Passau, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Innstraße 25, 94030 Passau, E-mail: guido.pollak@surfen.de