

Bellmann, Johannes

## **Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion**

*Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 788-806*



Quellenangabe/ Reference:

Bellmann, Johannes: Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 788-806 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258133 - DOI: 10.25656/01:25813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258133>

<https://doi.org/10.25656/01:25813>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2020

■ *Thementeil*

**Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds**

■ *Allgemeiner Teil*

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer\*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Tina Seidel, Franz Vilsmeier

### *Herausgeber\_innen:*

Sabine Andresen (Frankfurt), Johannes Bellmann (Münster), Sigrid Blömeke (Berlin), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Hans Anand Pant (Berlin), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Susan Seeber (Göttingen), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a. M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

### *Redaktion:*

Sabine Andresen, Marcelo Caruso (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Roland Merten (Besprechungen), Roland Reichenbach

*Zusammenstellung des Thementeils „Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds“:*

Johannes Bellmann/Norbert Ricken

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds*

*Johannes Bellmann/Norbert Ricken*

Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft –  
Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds.

Einleitung in den Thementeil ..... 783

*Johannes Bellmann*

Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung  
eines spezifischen Modus der Wissensproduktion

..... 788

*Rita Casale*

Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘  
in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen  
Epistemologie

..... 807

*Claudia Ruitenberg*

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions  
in Educational Research

..... 823

*Norbert Ricken*

Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft.

Ein Systematisierungsvorschlag ..... 839

### *Allgemeiner Teil*

*Manfred Lüders*

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken.

Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik .... 853

<i>Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff</i> Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen .....	873
---	-----

### **Besprechungen**

<i>Tobias Leonhard</i> Claudia Scheid/Thomas Wenzl (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium .....	894
--	-----

<i>Jens Beljan</i> Wolfdietrich Schmied-Kowarzik: Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien .....	896
---	-----

<i>Thorsten Hertel</i> Sophia Richter: Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage .....	899
---	-----

<i>Jörg Schlömerkemper</i> Ulrich Steffens/Tino Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1 Ulrich Steffens/Katharina Maag Merki/Helmut Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 Ulrich Steffens/Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3 Ulrich Steffens/Peter Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4 .....	901
--	-----

### **Dokumentation**

Pädagogische Neuerscheinungen .....	906
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation of a Research Field*

*Johannes Bellmann/Norbert Ricken*

Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation  
of a Research Field. Introduction ..... 783

*Johannes Bellmann*

Theoretical Research. Distinction and Designation of a Specific Mode  
of Knowledge Production ..... 788

*Rita Casale*

The Establishment of a Specific Paradigm of ‘Research’ in Educational Studies  
as Seen From the Perspective of Historical Epistemology ..... 807

*Claudia Ruitenberg*

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions  
in Educational Research ..... 823

*Norbert Ricken*

Methods of Theoretical Research in Educational Science.  
A Proposal for Systematization ..... 839

### *Articles*

*Manfred Lüders*

Central Concepts of School Pedagogy in Pedagogical Reference Books.  
An Empirical Contribution to the Disciplinary Development of School  
Pedagogy ..... 853

*Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff*

Possible Design of Reflective Economic Education for Teacher Education  
at Secondary Schools ..... 873

Book Reviews .....	894
New Books .....	906
Impressum .....	U3

Johannes Bellmann

# Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion

**Zusammenfassung:** Theoretische Forschung wird als spezifischer Modus der Wissensproduktion untersucht, der üblicherweise durch bestimmte Unterscheidungen Konturen gewinnt. Nach einer Sondierung unterschiedlicher (2.) Theorie- und (3.) Forschungsbegriffe werden (4.) drei verbreitete Unterscheidungen beleuchtet, die bei der Bezeichnung theoretischer Forschung und ihrer Spezifik zumeist im Spiel sind: die Abgrenzung von (4.1) empirischer, (4.2) historischer und (4.3) pragmatischer Forschung. Die These ist, dass die Spezifik theoretischer Forschung nicht in ihrer bloßen Abgrenzung von jeglichen Bezügen auf Empirie, Geschichte und Praxis besteht, sondern darin, dass in ihr diese – sehr wohl vorhandenen – Bezüge rekontextualisiert werden und damit eine veränderte Rolle bekommen. (5.) Im Ausblick wird die Frage gestellt, welcher Preis mit der Anerkennung theoretischer Forschung als Forschung verbunden sein könnte.

**Schlagworte:** Theoretische Forschung, empirische Forschung, historische Forschung, pragmatische Forschung, Wissenschaftstheorie

## 1. Einleitung

Wenn von ‚theoretischer Forschung‘ die Rede ist, dann soll kein neuer Forschungstypus erfunden oder gar propagiert werden. Es handelt sich vielmehr um einen terminologischen Vorschlag, mit dem ein in der Erziehungswissenschaft, aber auch in anderen Sozialwissenschaften und darüber hinaus existierendes heterogenes Feld der Wissensproduktion bezeichnet werden soll. Der Vorschlag reagiert zum einen auf die begriffliche Verlegenheit, diese Formen der Wissensproduktion ausschließlich *ex negativo*, nämlich als ‚nicht-empirische Forschung‘ zu bestimmen. Zum anderen begegnet er den auf bestimmten wissenschaftstheoretischen Vorentscheidungen beruhenden Tendenzen, diese Formen der Wissensproduktion grundsätzlich nicht unter ‚Forschung‘ zu rubrizieren und stattdessen derartige ‚Literaturarbeiten‘ als metatheoretische Reflexion oder Philosophie zu bezeichnen. Wenn also im Folgenden von ‚theoretischer Forschung‘ die Rede ist, soll damit keineswegs suggeriert werden, empirische Forschung sei ‚theorie-los‘. Bezüge auf Theorie und Theoriebildung sollen also keineswegs als Privileg ‚theoretischer Forschung‘ reklamiert werden. Mit dem Terminus ‚theoretische Forschung‘ ist allerdings ein Einspruch gegen die Annahme verbunden, Forschung in der Erziehungswissenschaft (und darüber hinaus) sei „by default empirical“ (kritisch hierzu Standish, 2007, S. 338), eine Annahme, die dazu führen müsste, erheblichen Teilen der Wissensproduktion an einer modernen ‚Forschungsuniversität‘ den Status von Forschung abzusprechen.



Schaut man beispielsweise auf die Dissertationen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, so werden im Zeitraum von 1990–2009 18% dem „theoretischen Methodentyp“ zugeordnet (vgl. Kauder, 2014, S. 193), der von empirischen, historischen und praxisbezogenen Arbeiten unterschieden wird. In der erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur ist vermutlich ein noch höherer Anteil der Beiträge dem theoretischen Methodentyp zuzurechnen: „They are papers where the authors have taken a topic and have in fact *argued* their case“ (Standish, 2007, S. 338; Hervorh. d. Verf.).

In der Gliederung wissenschaftlicher Fachgesellschaften ist „theoretische Forschung“ nicht immer eindeutig identifizierbar. Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die hiermit bezeichneten Formen der Wissensproduktion grundsätzlich in allen Teildisziplinen verbreitet sein können. Zwar scheint theoretische Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft leicht überrepräsentiert zu sein (Macke, 1990, S. 67), aber sie stellt kein Privileg dieser Teildisziplin dar. In anderen Teildisziplinen werden diese Formen der Wissensproduktion oftmals mit metatheoretischen Perspektiven auf das eigene Forschungsfeld verbunden, so dass zwischen einer „Theoretisierung des Feldes und Theorien im Feld“ (Parreira & Amos, 2015, S. 9; vgl. Kade, 2009) unterschieden wird. In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft findet sich theoretische Forschung nicht nur im Sinne einer Metatheorie, hier im Sinne einer „Theorie der Erziehungstheorien“ (vgl. Brezinka, 1978, S. 36), sondern auch im Sinne bildungs- und erziehungsphilosophischer Forschung, die in einer Kommission der DGfE und einer entsprechenden Publikationsreihe etabliert ist. Vergleichbare Institutionalisierungen philosophischer Forschungsperspektiven finden sich in den entsprechenden wissenschaftlichen Fachgesellschaften im englischsprachigen Raum (vgl. Special Interest Groups in BERA und AERA) und auf europäischer Ebene (vgl. das Network in der EERA). Einen etwas anderen Weg jenseits der Identifizierung theoretischer Forschung mit philosophischer Forschung geht seit 2013 die Special Interest Group „Educational Theory“ der EARLI.

Deutlicher noch als in der Erziehungswissenschaft bzw. dem Feld von ‚Educational Research‘ scheint es in den Nachbardisziplinen zu einer Spezialisierung und ‚Professionalisierung‘ theoretischer Forschung gekommen zu sein. So zählt in der American Sociological Association (ASA) die Sektion ‚Theory‘ zu den nach Mitgliedern größeren Sektionen, die zudem mit ‚Sociological Theory‘ über eine eigene Zeitschrift verfügt. Auch die American Psychological Association (APA) hat eine etablierte Abteilung ‚Theoretical and Philosophical Psychology‘ mit einer gleichnamigen Zeitschrift. Jack Martin, ein prominenter Vertreter theoretischer Psychologie, gesteht zwar ein, dass eine solche Spezialisierung innerhalb der Disziplin immer auch kontrovers diskutiert wurde, aber schon 2004 stellt er fest: „there can be little doubt that theoretical psychology is here to stay, at least in the foreseeable future. Why? Because there simply is too much work that needs to be done on the theoretical, rationalist side of psychology if psychology is to survive as a viable discipline“ (Martin, 2004, S. 2).

Auch für das Fortbestehen der Erziehungswissenschaft könnte theoretische Forschung eine bleibende Bedeutung haben, und zwar nicht trotz, sondern auch wegen der Empirisierung und Spezialisierung der Disziplin. Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es Bedarf für eine spezialisierte und professionalisierte Theoriearbeit, die

nicht schon innerhalb empirischer Forschungsprogramme geleistet wird. Sowohl für den internen Kommunikationszusammenhang der Disziplin als auch für eine epistemologische Kontextualisierung der Erziehungswissenschaft und ihres Selbstverständnisses kann theoretische Forschung einen spezifischen Beitrag leisten.

Um theoretische Forschung als spezifischen Modus der Wissensproduktion genauer zu verstehen, soll im Folgenden untersucht werden, durch welche Unterscheidungen das so Bezeichnete üblicherweise Konturen gewinnt. Nach einer Sondierung unterschiedlicher (2.) Theorie- und (3.) Forschungsbegriffe sollen (4.) drei verbreitete Unterscheidungen beleuchtet werden, die bei der Bezeichnung theoretischer Forschung und ihrer Spezifik zumeist im Spiel sind: die Abgrenzung von (4.1) empirischer, (4.2) historischer und (4.3) pragmatischer Forschung. Der Befund wird sein, dass alle drei Abgrenzungen problematische Dualismen reaktivieren, die der für sozialwissenschaftliche Disziplinen charakteristischen wechselseitigen Verwiesenheit von Theorie und Empirie, theoretischen und historischen Perspektiven sowie Theorie und Praxis nicht gerecht werden. Die These wird deshalb sein, dass die Spezifik theoretischer Forschung nicht in ihrer bloßen Abgrenzung von jeglichen Bezügen auf Empirie, Geschichte und Praxis besteht, sondern darin, dass in ihr diese – sehr wohl vorhandenen – Bezüge rekontextualisiert werden und damit eine veränderte Rolle bekommen. (5.) Im Ausblick wird die Frage gestellt, welcher Preis mit der Anerkennung theoretischer Forschung *als* Forschung verbunden sein könnte.

## 2. Theoriebegriffe

Der Theoriebegriff gehört zu den schillerndsten Begriffen in den Sozialwissenschaften, was sich auch in der Erziehungswissenschaft spiegelt. Gabriel Abend (2008) nennt sieben unterschiedliche *Bedeutungen* von ‚Theorie‘ in den Sozialwissenschaften: Theorie<sub>1</sub> als generalisierte Aussage über das Verhältnis von zwei oder mehr Variablen; Theorie<sub>2</sub> als kausale Erklärung eines sozialen Phänomens; Theorie<sub>3</sub> als Deutung eines sozialen Phänomens; Theorie<sub>4</sub> als (rekonstruierte) Lehre eines/einer (klassischen) AutorIn bzw. seines/ihrer Werks; Theorie<sub>5</sub> als genereller Deutungsrahmen für die (soziale) Welt; Theorie<sub>6</sub> als normative Perspektive; Theorie<sub>7</sub> als Thematisierung von (philosophischen) Meta-Level-Problemen.

Beispiele für diese unterschiedlichen Bedeutungen von Theorie aus der Erziehungswissenschaft bzw. dem größeren Kontext der Bildungswissenschaften könnten folgende sein: (1) Aussagen internationaler Schulleistungsvergleiche zur Korrelation zwischen Kompetenzniveau und sozialem Hintergrund von SchülerInnen; (2) die Erklärung bildungsspezifischer Einkommensdifferenzen mit der höheren Produktivität höher gebildeter Personen als kausale Erklärung der Humankapitaltheorie; (3) eine Theorie der Schule im Sinne einer bestimmten Deutung dieser Institution; (4) Humboldts Bildungstheorie bzw. ihre Rekonstruktion; (5) die Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als genereller Deutungsrahmen der pädagogischen Welt; (6) eine Theorie allgemeiner Bildung im Sinne einer normativen Perspektive auf eine allseitige Bildung für alle

im Medium des Allgemeinen; (7) die wissenschaftstheoretische Diskussion zum Status der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft.

In Diskussionen über ‚Theorie‘ wäre es bereits ein großer Gewinn, zu klären, welche Bedeutung von Theorie jeweils im Spiel ist. So verweist Abend (2008, S. 183) etwa auf geläufige Vorwürfe an die Adresse ethnographischer Forschung, sie könne angesichts ihrer Orientierung an einzelnen Fällen keinen Beitrag zur Theoriebildung leisten. Hierbei wird jedoch ein bestimmter Theoriebegriff (Theorie<sub>1</sub> und/oder Theorie<sub>2</sub>) als Maßstab gesetzt und zu Unrecht verallgemeinert. Ähnlich steht es mit Behauptungen, Theorien sollten in engem Bezug zu empirischen Daten stehen (vgl. Abend, 2008, S. 183). Auch hierbei werden bestimmte Theoriebegriffe (wiederum insbesondere Theorie<sub>1</sub> und/oder Theorie<sub>2</sub>) als Maßstab genommen und diese Anforderung dann an alle Theorien gestellt.

Die Überwindung des Pluralismus der Bedeutungen von Theorie zugunsten eines verbindlichen Theoriebegriffs erscheint in einer multiparadigmatischen Wissenschaft weder erreichbar noch wünschenswert. Vieles spricht also dafür, im Hinblick auf den Theoriebegriff in den Sozialwissenschaften von einer ontologischen Frage (Was ist Theorie?) wegzukommen und sich auf semantische Fragen hinsichtlich der unterschiedlichen Bedeutungen von ‚Theorie‘ im wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu konzentrieren. In der Diskussion über theoretische Forschung dient die Erinnerung an die Bandbreite von Bedeutungen des Theoriebegriffs vor allem dazu, eine Festlegung theoretischer Forschung auf einen bestimmten Theoriebegriff zu vermeiden.

Bedeutungen sind Bezeichnungen von etwas, die durch *Unterscheidungen* realisiert werden. Nach Donald Levine (2015) handelt es sich um vier geläufige Unterscheidungen, die zur Bezeichnung von Theorie verwendet werden: Mit Theorie wird 1. das Abstrakte im Unterschied zum Empirischen bezeichnet, 2. das Allgemeine im Unterschied zum Besonderen, 3. das Kontemplative im Unterschied zum Praktischen. Für Levine kommt noch eine vierte Unterscheidung hinzu, die eher einen operativen Aspekt betont. Der zufolge wird mit Theorie 4. etwas (bloß) exegetisch auf die Auslegung eines überlieferten Sinns Bezogenes bezeichnet im Unterschied zu etwas heuristisch auf die Findung des Neuen Ausgerichtetes. Levine zufolge kann theoretische Forschung sowohl im stärkeren Wechselbezug („mixed“) als auch in stärkerer Abgrenzung („pure“) von ihren jeweiligen Gegenbegriffen betrieben werden, wobei seiner Ansicht nach die ‚reinen‘ Formen theoretischer Forschung mit mehr Einwänden zu rechnen haben als die ‚gemischten‘ Formen (vgl. Levine, 2015, XIX).

Während die vierte Unterscheidung im Zusammenhang der Diskussion unterschiedlicher Forschungsbegriffe aufgegriffen wird (vgl. Abschnitt 3), werden die ersten drei Unterscheidungen im Hauptteil dieses Beitrags (vgl. Abschnitt 4) genauer untersucht. Der Fokus liegt dabei auf den ‚gemischten Formen‘ theoretischer Forschung, also solchen, in denen das Unterschiedene als rekontextualisiertes Moment in veränderter Weise eine Rolle spielt.

Bevor die geläufigen Unterscheidungen zur Konturierung theoretischer Forschung genauer betrachtet werden, soll eine analytische Unterscheidung von *Dimensionen* theoretischer Forschung vorgestellt werden. In jeder Dimension können unterschied-

Theoretische Forschung		
Theorieforschung	Theorizing/Doing Theory	Theoriebildung
Theorien als Gegenstand von Forschung	Theoretisieren als Modus/Verfahren von Forschung	Theorie(-bildung) als Ziel/Resultat von Forschung
rekonstruktiv	performativ	konstruktiv

Abb. 1: Dimensionen theoretischer Forschung

liche Bedeutungen von Theorie<sub>1-7</sub>, aber auch unterschiedliche Abgrenzungen von Gegenbegriffen eine Rolle spielen. Analytisch lassen sich drei Dimensionen theoretischer Forschung unterscheiden: (a) Theorieforschung, in der Theorien bzw. etwas Theoretisches (etwa Begriffe, Argumente, Diskurse) *Gegenstand* theoretischer Forschung sind, (b) das Theoretisieren als *Modus* oder *Verfahren* theoretischer Forschung und (c) Theorie(-bildung) als *Ziel* oder *Resultat* theoretischer Forschung. Theoretische Forschung umfasst alle drei Dimensionen. In der folgenden Diskussion dienen die analytischen Unterscheidungen dazu, präziser zu bestimmen, um welche Dimension es jeweils dem Akzent nach geht.

### 3. Forschungsbegriffe

Der Begriff der Forschung ist nicht weniger vieldeutig als der Begriff der Theorie. Angesichts der Vielfalt wissenschaftlicher Disziplinen, Wissenschaftstypen, Paradigmen und Erkenntnisinteressen ist es fraglich, ob und inwiefern man von einem Allgemeinbegriff von Forschung oder einer allgemeinen bzw. *der* „Logik der Forschung“ (Popper, 1935) ausgehen kann. Zwar wird „Forschung“ geradezu als *das* Spezifikum einer *wissenschaftlichen* Wissensproduktion angesehen, aber der Versuch einer Definition von Forschung innerhalb der Wissenschaft ist riskant. Es zeigt sich nämlich, wie Luhmann an entsprechenden Definitionsversuchen des kritischen Rationalismus demonstriert, „daß die Beschreibung der Identität eines Systems, wenn sie in das System eingeführt wird, zur Erzeugung einer Differenz führt. Die Kritischen Rationalisten ziehen Grenzen, unterscheiden rechtläubige und andere Wissenschaftler, die sich nur einbilden, es zu sein“ (Luhmann, 1990, S. 430).

Nun wird in der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung – nicht erst nach Luhmann – die Problematik eines „universalistischen Wissenschaftsmodells“ (vgl. Schäfer & Thompson, 2014, S. 14) zunehmend gesehen, was auch Folgen für die Erziehungswissenschaft als multiparadigmatische Wissenschaft hat. Dennoch ergibt sich hinsichtlich der Frage, was als Forschung gilt, ein merkwürdiger Befund: Auf der einen

Seite treten normative Wissenschaftstheorien zugunsten einer Historisierung, Pragmatisierung und Kontextuierung von Wissenschaft als einer spezifischen Praxis in den Hintergrund (vgl. Pollak, 2002, S. 232). Auf der anderen Seite bleibt die normative Dimension der Frage, was als Forschung gilt, in den konkreten Kämpfen um Anerkennung, Macht und Ressourcen ungebrochen relevant. Angesichts gegenwärtiger Tendenzen zur Evaluation von Forschungsleistungen bekommt die Frage zudem eine wissenschafts- und erkenntnispolitische Dimension, – man denke hier etwa an den ‚Research Excellence Framework‘ (REF) in Großbritannien, dessen Evaluationskriterien nachhaltige Folgen für die Entwicklung der mit ihnen evaluierten Forschungslandschaft hat (vgl. Smeyers & Smith, 2014). Die hier angestoßene Diskussion um ‚theoretische Forschung‘ ist also alles andere als eine rein wissenschaftstheoretische Debatte.

Umstritten ist wohl kaum, dass es ‚theoretische Arbeiten‘ in der Erziehungswissenschaft gibt oder so etwas wie eine „theoretische Erziehungswissenschaft“ (vgl. Vogel, 1998, S. 179); umstritten ist aber, inwiefern man eine solche Form der Wissensproduktion als *Forschung* bezeichnen und anerkennen kann. In Peter Vogels Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen werden der theoretischen Erziehungswissenschaft Aufgaben der *Reflexion* der Grundannahmen der anderen Wissensformen zugewiesen, aber keine Aufgaben der *Forschung*. Der Begriff der Forschung wird überhaupt nur für die Wissensform „empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung“ verwendet (vgl. Vogel, 1998, S. 179). Solange man einen von vornherein am Modell *empirischer* Forschung orientierten Forschungsbegriff ansetzt, macht die Rede von „theoretischer Forschung“ also keinen Sinn.

Demgegenüber sehr viel breiter und offener ist eine von Lawrence Stenhouse stammende und in der englischsprachigen Diskussion um „educational research“ vielzitierte Minimaldefinition von Forschung: „research is systematic self-critical inquiry“ (1981, S. 103; vgl. Oancea, 2018, S. 1051). Systematisch ist der Prozess der Forschung für Stenhouse, insofern er *methodisch* ist, „sustained by a strategy“ (vgl. Stenhouse, 1981, S. 103). Selbstkritisch ist dieser Prozess, indem er seine methodischen Verfahren und die Geltungsansprüche des mit ihnen erzeugten Wissens offenlegt, kritisiert bzw. kritisierbar macht und verteidigt. Ein solcher Begriff von Forschung ist grundsätzlich in der Lage, die vier eingangs genannten ‚Methodentypen‘ (‚empirisch‘, ‚historisch‘, ‚theoretisch‘ und ‚praxisbezogen‘; vgl. Kauder, 2014) der (erziehungswissenschaftlichen) Wissensproduktion als Forschung zu fassen.

Wenn Forschung nicht nur exegetisch auf die Auslegung eines überlieferten Sinns bezogen ist, sondern mit der Generierung *neuen* Wissens zu tun hat (vgl. oben Levines vierte Unterscheidung), stellt sich die Frage, wie das Neue ins Spiel kommt. Ist das methodische Moment der Forschung schon hinreichender Garant dafür, dass neues Wissen generiert wird? Und was heißt überhaupt ‚neues Wissen‘? Im Hinblick auf theoretische Forschung wird dann umso mehr die Frage gestellt, ob und wie es gelingen kann, sich für das „Überraschungsmoment der Wissensentwicklung“ (Hirschauer, 2008, S. 183) offen zu halten. Während der „empirische Impetus“ darin gesehen wird, dieses Überraschungsmoment gewissermaßen „aus der Hand zu geben, es also systematisch von einem eigensinnigen Gegenüber zu erwarten“ (Hirschauer, 2008, S. 183), nämlich den

„empirischen Daten“ als „Gesprächspartner“, neige das „Theoretisieren“ dazu, „empirische Illustrationen subsumtiv“ (Hirschauer, 2008, S. 183) einzusetzen. Der Vorwurf gegen das (reine) Theoretisieren lautet also, dass es sich nicht selbst überraschen könne und insofern zu Selbstbestätigung und Dogmatismus neige.

Auch wenn zugestanden wird, dass eine solche Logik der Subsumtion ein nicht zu ignorierendes Problem darstellt, ist doch nicht von vornherein nachvollziehbar, warum es nur dann vermeidbar ist, wenn man empirische Daten als Gesprächspartner hat. Warum können nicht auch Überraschungsmomente der Wissensentwicklung ins Spiel kommen, wenn man gewissermaßen Theorien als Gesprächspartner hat, die dann als ‚Daten‘ einer theoretischen Forschung aufgefasst werden können (vgl. hierzu Abschnitt 4.1)? Hintergrundannahme ist zumeist, dass die „Eigensinnigkeit“ und „Widerständigkeit“ (Hirschauer, 2008, S. 182) empirischer Daten höher sei als diejenige ‚theoretischer Daten‘ (etwa Begriffe, Argumentationen, Diskurse). Diese Annahme ist aber in mehrfacher Hinsicht fragwürdig: Zum einen ist bekannt, dass es auch im Umgang mit empirischen Daten so etwas wie einen „confirmation bias“ gibt (vgl. Slife, Johnson & Jennings, 2015, S. 392); zum anderen kann man das Überraschungsmoment nicht unmittelbar von den Daten selbst erwarten, sondern von einem verändernden Eingriff der Forschung in die ‚Daten‘ und der Beobachtung der daraus resultierenden Konsequenzen. Wenn dem so ist, dann müsste gefragt werden, inwiefern auch theoretische Forschung gewissermaßen ‚experimentelle‘ Eingriffe in ihr ‚Datenmaterial‘ vornimmt und sich methodisch vor einem „confirmation bias“ schützen kann.

Die Rede von theoretischer Forschung versucht also nicht, den Dualismus von hermeneutisch-verstehender und experimentell-erklärender Forschung zu reaktivieren, um sich dann auf die erste Seite zu schlagen. Im Gegenteil ginge es um die Anknüpfung an einen Forschungsbegriff, der Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Forschungstypen betont. Eine Gemeinsamkeit besteht nach Paul Feyerabend (1999) darin, dass es Forschung grundsätzlich mit verändernden Eingriffen in das jeweilige Untersuchungsmaterial zu tun hat, was für empirisch-experimentelle Forschung genauso gilt wie für die Abstraktionen theoretischer Forschung. Der verändernde Eingriff der Forschung hat in jedem Fall eine starke negative Komponente:

It does not accept the phenomena as they are; it changes them, either in thought (abstraction) or by actively interfering with them (experiment). Both types of changes involve simplifications. Abstractions remove the particulars that distinguish an object from another [...]. Experiments further remove or try to remove the links that tie every process to its surroundings – they create an artificial and somewhat impoverished environment and explore its peculiarities. In both cases, things are being taken away or ‚blocked off‘ from the totality that surrounds us. (Feyerabend, 1999, S. 5)

In diesem Sinne stellen auch die Abstraktionen theoretischer Forschung verändernde Eingriffe in das Untersuchungsmaterial dar, deren Folgen beobachtet werden können und die durchaus Überraschungsmomente ins Spiel bringen. Ein so verstandener Begriff



von Forschung rückt an einen bestimmten Begriff von Theorie heran. In beiden Fällen geht es nicht einfach um eine Repräsentation von (sozialer) Wirklichkeit, sondern um eine *experimentelle Variation des Untersuchungsmaterials*. Auch Theorien erzeugen Überraschungsmomente, indem sie gegebene Konstellationen auflösen und neue Konstellationen schaffen.

Analysiert man die Aussageform von Theorien genauer, so zeigt sich, dass ihre Besonderheit darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen. [...] Auch normale, alltags-sprachliche Sätze implizieren einen Vergleich und damit eine verdeckte Suchanweisung. Theoretisch inspirierte Vergleiche sind nur gewagter, unwahrscheinlicher, verblüffender. Sie beziehen auf den ersten Blick Unvergleichbares ein, oder sie lösen normale Vergleichsstopps auf – etwa die Erklärung von Unterschieden der Fallgeschwindigkeit eines Apfels und einer Feder durch die Verschiedenartigkeit dieser Dinge. (Luhmann, 1990, S. 408–409)

Sicherlich wäre eine „Monopolisierung des Überraschungsmoments der Wissensentwicklung“ (Hirschauer, 2008, S. 183) durch das Theoretisieren ein Problem; dies ist aber kein Grund, einer Monopolisierung des Überraschungsmoments der Wissensentwicklung durch empirische Forschung das Wort zu reden. Es wäre vielmehr darauf zu achten, wie es unterschiedlichen Typen von Forschung gelingt (oder auch nicht), einer Logik der Subsumtion zu widerstehen und sich für Überraschungsmomente offen zu halten. Forschung, die man selbst als eine Praxis verstehen kann, könnte dabei durchaus von einer praktischen Rationalität lernen, die auch in anderen Praxisfeldern für „surprisability“ (vgl. Slife, Johnson & Jennings, 2015) sorgt.

#### 4. Zur Konturierung theoretischer Forschung durch Unterscheidungen

Im Folgenden sollten die geläufigen Unterscheidungen, die bei der Bezeichnung „theoretischer Forschung“ eine Rolle spielen, genauer untersucht werden. Leitende These wird sein, dass das jeweils Unterschiedene nicht als Gegensatz zu verstehen ist, sondern im Rahmen theoretischer Forschung eine veränderte Rolle bekommt.

##### 4.1 Theoretische Forschung/Empirische Forschung

Die Bestimmung von Theorie bzw. theoretischer Forschung über die Unterscheidung von Empirie bzw. empirischer Forschung dürfte zu den am meisten verbreiteten Schematisierungen gehören (vgl. oben Levines erste Unterscheidung). Versteht man diese Unterscheidung als einen Dualismus, so sind die bekannten wechselseitigen Vorwürfe von „theorielooser Empirie“ und „empirielooser Theorie“ (vgl. Vogd, 2005) nicht weit. TheoretikerInnen, die vermeintlich bloßes ‚armchair reasoning‘ betreiben, stehen EmpirikerInnen gegenüber, die sich entschlossen, aber vermeintlich theorielos, mit der

Erziehungswirklichkeit befassen. Diese Klischees sind ebenso unverwüchtlich wie irreführend, und zwar nicht nur, weil der Arbeitsort wenig darüber aussagt, was man da tut. Wenn also hier von ‚theoretischer Forschung‘ die Rede ist, dann muss vorab klargestellt werden, dass hiermit nicht der altbekannte Dualismus reaktiviert werden soll.

Radikaler als von einem Wechselbezug von Theorie und Empirie auszugehen, wäre es, gemäß der Systemtheorie erstens davon auszugehen, dass Theorien selbst etwas Empirisches sind und es insofern nichts Nicht-Empirisches gibt.

Beobachten ist keine Operation, die außerhalb der Welt geschieht, einen privilegierten und objektiven Standpunkt einnehmen kann oder einen direkteren Zugriff auf die Wirklichkeit hätte. Sie vollzieht sich in ihr, ist Teil der Welt, die sie beobachtend erzeugt. Beobachten ist in diesem Sinne immer ein empirisches Ereignis, das durch seine Unterscheidungen eine bestimmte Perspektive auf die Welt generiert und hierbei auf Vorannahmen zurückgreift, die ihrerseits beobachtbar sind. (Meseth, 2011, S. 181)

Zweitens muss man davon ausgehen, dass Beobachtungen als empirische Ereignisse immer theoretisieren: „Jede Beobachtung theoretisiert, trifft Unterscheidungen, die auch hätten anders ausfallen können – und für die sie selbst im Moment ihres Gebrauches blind bleiben muss“ (Meseth, 2011, S. 181). Luhmann hat daraus geschlossen, auf die Unterscheidung empirisch/transzendental zu verzichten (vgl. Luhmann, 1990, S. 76) und an die Stelle die Unterscheidung von Theorien und Methoden zu setzen (vgl. Luhmann, 1990, S. 403). Erst Methoden erzwingen eine „Verlagerung des Beobachtens auf die Ebene einer Selbstbeobachtung zweiter Ordnung“ (Luhmann, 1990, S. 413), womit Bedingungen ermittelt werden, unter denen die Unterscheidung von wahr und unwahr zur Geltung gebracht werden kann. „Die Theorie allein würde nur eine mehr oder weniger seltsame, abweichende Weltsicht erzeugen können, eine inkongruente und dadurch vielleicht anregende Perspektive, die aber rasch wieder einmünden würde in ein vertraut gewordenes oder abgelehntes Wissen“ (Luhmann, 1990, S. 427). Methoden müssen aber nicht notwendigerweise ‚empirische Methoden‘ sein. Auch das Postulat der Überprüfbarkeit „spezifiziert die Methoden nicht, die angewandt werden müssen“ (Luhmann, 1990, S. 431). Luhmanns offener Begriff der Methode schließt also nicht aus, dass eine Selbstbeobachtung im Hinblick auf die eigenen Verfahren des Theoretisierens auch im Hinblick auf Methoden theoretischer Forschung (vgl. dazu den Beitrag von Ricken in diesem Thementeil) denkbar ist. Theorien, die gewissermaßen auch von sich selbst abstrahieren, indem sie sich selbst im Hinblick auf das ‚doing theory‘ beobachten, sind gewissermaßen so gebaut, „dass sie ihre eigene Fremdbeschreibung mitdenken beziehungsweise ermöglichen“ (Bogusz, 2018, S. 207). Im Anschluss an Luhmann könnte man also die performative Dimension theoretischer Forschung (vgl. oben Abb. 1) als eine auf die methodischen Verfahren des Theoretisierens fokussierte Selbstbeobachtung zweiter Ordnung verstehen.

Ähnlich wie die Systemtheorie Luhmanns interessiert sich auch eine an Foucault anschließende „investigation of theory“ (Popkewitz, 2014, S. 27) dafür, wie Theorien



Unterscheidungen treffen und damit ordnen und klassifizieren, was mit ihnen gesehen, gedacht und, auf der Basis theoretischer Annahmen, auch getan wird. Für Popkewitz sind Theorien „an empirical fact“ (Popkewitz, 2014, S. 16) und zugleich „actors that order conduct“ (Popkewitz, 2014, S. 22); als solche entfalten sie eine Macht, die über den Raum der Wissenschaft hinausgeht.

Die eigenständige kulturelle Funktion von Theorien wird auch im sog. *Strong Program* der Kulturosoziologie betont, was für Jeffrey Alexander (1982) zur Auflösung der Polarität von Theorie und Empirie führt. Wissenschaft bewegt sich in einem epistemologischen Kontinuum zwischen einer metaphysischen Umwelt und einer empirischen Umwelt. Auch ‚Beobachtungen‘, die nah an der empirischen Umwelt liegen, sind kein Abbild der Wirklichkeit, da auch sie „mit methodologischen Annahmen, Gesetzen, Definitionen, Modellen und sogar allgemeinen Annahmen [...] verbunden sind“ (Joas & Knöbl, 2004, S. 25). Wenn man aber von einem solchen Kontinuum ausgeht, dann ist die Unterscheidung von ‚Daten‘ und ‚Theorien‘ Alexander zufolge eher als graduelle Unterscheidung zu verstehen, „established for the convenience of scientific discourse, made to facilitate communication and not to establish ontological qualities“ (Alexander, 1982, S. 3–4): „any formulation ‚leftward‘ of any given point of focus is called theory and every statement ‚rightward‘ of that point is claimed data“ (Alexander, 1982, S. 3–4). Hieraus folgt, dass auch die Unterscheidung zwischen theoretischer und empirischer Forschung eher als graduelle Unterscheidung zu sehen ist.

Die Annahme eines solchen Kontinuums zwischen einer metaphysischen und einer empirischen Umwelt von Wissenschaft ist nicht unumstritten. So wird etwa in der Kritischen Theorie eine stärkere Rolle für die Theorie reklamiert, ohne die sie ihr kritisches Potenzial nicht entfalten kann. Deshalb gilt für die Kritische Theorie: „Empirie und Theorie lassen sich nicht in ein Kontinuum eintragen“ (Adorno, 1957/1972, S. 196). Die Berechtigung dieses Einwands muss im Hinblick auf den hierbei in Anspruch genommenen Theoriebegriff geklärt werden. Versteht man Theorie beispielsweise als „generellen Deutungsrahmen der pädagogischen Welt“ (vgl. oben Theorie<sub>5</sub>), so ist davon auszugehen, dass Theorie in diesem Sinne das Pädagogische als Erkenntnisgegenstand zuallererst miterzeugt. Man könnte auch von *Konstitutionstheorien* sprechen (vgl. Bellmann, 2014, S. 277). Unterschiedliche Verständnisse von Theorie wären also nicht nur an unterschiedlichen Stellen innerhalb des Kontinuums zwischen einer metaphysischen und einer empirischen Umgebung anzusiedeln; es würde sich zugleich zeigen, dass es innerhalb dieses Kontinuums nicht nur graduelle, sondern – hinsichtlich ihrer Funktion – auch qualitative Unterschiede gibt.

Auch Konstitutionstheorien haben jedoch einen spezifischen Empiriebezug. Für Lindemann haben „Sozialtheorien“ in der Soziologie den Status von Konstitutionstheorien. Sie enthalten die „allgemeinen beobachtungsleitenden Annahmen [...], durch die festgelegt wird, was überhaupt als Gegenstand soziologischer Forschung gelten soll“ (Lindemann, 2006, S. 83). Der Empiriebezug solcher Annahmen kann nicht im Schema Verifikation/Falsifikation gedacht werden, eben weil es gerade „begriffliche Sehgeräte“ (Lindemann, 2006, S. 84) sind. Dennoch können auch diese, Lindemann zufolge, einer „empirischen Bewährungsprobe“ unterzogen werden, die allerdings eher dem Schema

„Präzision und Irritation“ (Lindemann, 2006, S. 84) folgt. Lindemann hat ein „kritisch-systematisches Verfahren der Theorieentwicklung“ (Lindemann, 2006, S. 83) erprobt, das neue Theorien nicht allein auf der Grundlage der Rezeption von anderen Theorien generiert, sondern eine „empirieorientierte Theorieentwicklung“ (Lindemann, 2006, S. 82) betreibt. Sicherlich ist dies nur eine der möglichen Auslegungen dessen, was theoretische Forschung bedeuten kann. Sie zeigt allerdings, dass theoretische Forschung keinesfalls als das Gegenteil von Empirie verstanden werden muss; sie kann vielmehr als „theoretische Empirie“ (vgl. Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) selbst eine Art empirische Wende vollziehen und Empiriebezüge in theoretischer Absicht entwickeln.

#### 4.2 *Theoretische Forschung/Historische Forschung*

Die Unterscheidung theoretischer Forschung von historischer Forschung wäre ein bestimmter Fall der Unterscheidung des Allgemeinen vom Besonderen (vgl. oben Levines zweite Unterscheidung). Während historische Perspektiven immer mit der Untersuchung von etwas zeitlich und räumlich Besonderem verbunden werden, gelten theoretische Perspektiven als an etwas Allgemeinem orientiert. Die verbreitete Unterscheidung „historisch/systematisch“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006) knüpft hier an. Wie die Unterscheidung theoretisch/empirisch wird die Unterscheidung theoretisch/historisch problematisch, wenn sie in einen Dualismus verwandelt wird. Theorien und Ideen sind keine überzeitlichen Entitäten, die durch Zeit und Raum reisen, wie es eine platonisch orientierte Ideengeschichte annahm. Vielmehr sind Theorien und Ideen selbst auf historische Kontexte bezogen, wie es der „contextual turn“ in der Ideengeschichte (Tröhler & Horlacher, 2019, S. 3) betont. Theoretische Forschung, die die Historizität ihrer Gegenstände (Begriffe, Argumente, Diskurse) in Rechnung stellt, wäre insofern immer auch historische Forschung.

Offen bleibt dabei allerdings, wie man das Verhältnis von Ideen zu ihren Kontexten versteht. Ideen scheinen nicht einfach durch ihre Kontexte determiniert zu sein; sie interpretieren und antworten auch auf ihre Kontexte (vgl. Tröhler & Horlacher, 2019, S. 12), und unterschiedliche Ideensysteme geben dabei konkurrierende Antworten. Das heißt aber, dass zum Verständnis von Ideen historische Kontexte zwar notwendig, aber nicht hinreichend sind. Zudem ist eine bestimmte Kontextualisierung einer Idee selber eine systematische Ordnungsleistung, die nicht schon durch die bloße Existenz von Kontexten vorgegeben ist (vgl. Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 249).

Der Dualismus zwischen einer ‚reinen Theoriekonstruktion‘ ohne Rekurs auf die Theoriegeschichte des Fachs einerseits und einer ‚reinen Theoriegeschichtsschreibung‘ ohne jede systematische Dimension andererseits wird auch in der Soziologie kritisch diskutiert (vgl. Schluchter, 2015, S. 1). Als dritter Weg wird eine „Theoriegeschichte in systematischer Absicht“ (Schluchter, 2015, S. 3) vorgeschlagen, in der die Beschäftigung mit der Geschichte des soziologischen Denkens dazu dient, „theoretische Probleme zu identifizieren und begriffliche Mittel für ihre Lösung zu gewinnen“ (Schluch-

ter, 2015, S. 4), was mit einem „theoretischen Pluralismus“ (Schluchter, 2015, S. 14) durchaus vereinbar sein kann.

Anders als eine Theoriegeschichte in systematischer Absicht hat Foucault mit seinem Konzept der Genealogie gewissermaßen eine Theoriegeschichte in kritischer Absicht entwickelt. Sie versteht sich explizit als „philosophische Arbeit“ bzw. als „historisch-philosophische Praktik“ (Foucault, 1978/1992, S. 26), die die „Beziehungen zwischen Macht, Wahrheit und Subjekt“ (Foucault, 1978/1992, S. 28) analysiert und sich dabei sowohl von den üblichen Verfahren der Philosophie als auch der Geschichtswissenschaft unterscheidet. Der philosophischen Analyse verleiht sie „empirische Gehalte“, während sie zugleich die den Historikern vertrauten historischen Gegenstände nicht „als fertige Tatsachen“ behandelt, sondern „zum Problem des Subjekts und der Wahrheit hin verschiebt“ (Foucault, 1978/1992, S. 26). Foucault hat die Genealogie auch als „Geschichte der Gegenwart“ (vgl. Foucault, 1975/1976, S. 43) verstanden. Sie ist eine kritische Untersuchung der Akzeptanzbedingungen bestimmter bis in die Gegenwart reichender Verknüpfungen von Wissen und Macht, denen damit ihre Selbstverständlichkeit genommen wird. Eine solche Art theoretisch-historischer Forschung ist von einer Theoriebildung mit universalistischen Ansprüchen ebenso weit entfernt wie von konventioneller Geschichtsschreibung.

Der größere kulturwissenschaftliche Kontext eines solchen Forschungsansatzes, in dem es um die historischen, sozialen, aber auch technologischen Bedingungen der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse geht, ist die historische Epistemologie (vgl. den Beitrag von Casale in diesem Thementeil sowie Forster & Obex, 2020). Anders als die logischen EmpiristInnen und kritischen RationalistInnen fokussiert die historische Epistemologie gerade auch auf den Entdeckungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens (vgl. Forster & Obex, 2020, S. 645), womit zugleich die Dimension des Theoretisierens in den Blick gerät. Anders als die Wissenschaftsgeschichte fragt die historische Epistemologie nach den „epistemologischen Rationalitäten“ (Forster & Obex, 2020, S. 647), die für die Formierung und Transformation eines bestimmten Wissens verantwortlich sind. Von der historischen Epistemologie gibt es Übergänge sowohl zu einer empirischen Wissenschaftsforschung, die eine „reflexive Empirisierung“ (vgl. Meseth et al., 2016) betreibt, als auch zu einer neuen Thematisierung der ethischen und pragmatischen Dimension der Wissensproduktion (vgl. Forster & Obex, 2020, S. 646).

### 4.3 Theoretische Forschung/Pragmatische Forschung

Versteht man Theorie als etwas Kontemplatives, so ist dies üblicherweise mit der Unterscheidung von etwas Praktischem bzw. auf Praxis Bezogenem verbunden (vgl. oben Levines dritte Unterscheidung). Analog hierzu hat sich die Unterscheidung von theoretischer und pragmatischer Forschung herausgebildet. Wolfgang Sünkel zufolge ist strikt zwischen einer „Theoretischen Pädagogik“ und einer „Pragmatischen Pädagogik“ (1995, S. 200) zu unterscheiden. Jene ist Theorie *der* Erziehung, diese ist Theorie *für* die

Erziehung (vgl. Sünkel, 1995, S. 199). Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik die „beiden Theoriebegriffe“ (Sünkel, 1995, S. 199) – man könnte sie im Anschluss an die obigen Unterscheidungen Theorie<sub>5</sub> und Theorie<sub>6</sub> nennen – in eins gesetzt hat, weist Sünkel einer „theoretischen Grundlagenforschung“ (1995, S. 201) eine eigene Aufgabe zu, die er im Anschluss an die phänomenologische Tradition der deskriptiven Pädagogik auch als „logische Deskription des Phänomens Erziehung“ (Sünkel, 2011, S. 13) bezeichnet. Bezugspunkt einer solchen theoretischen Grundlagenforschung ist für Sünkel nun aber eine vorausgesetzte „spezifische Logik ihres Gegenstands“, die es „in Begriffen, Aussagen, und Systemen abzubilden“ (Sünkel, 1995, S. 198) gilt, und zwar „so vollständig, genau und unverzerrt wie möglich“ (Sünkel, 1995, S. 202).

Sünkels Versuch, in kritischer Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einer theoretischen Pädagogik Raum zu verschaffen, ist insofern interessant, als er sie ausdrücklich als Forschung versteht und mit ihr auch eigenständige methodische Verfahren verbindet, wie etwa eine „theoretisch fundierte Rezeptionshermeneutik“ (Sünkel, 1995, S. 201) und ein „handlungsproblemstrukturanalytische[s] Verfahren“ (Sünkel, 1995, S. 207). Mit dem unirritierten Repräsentationsanspruch wird aber unterschätzt, was Theorie in der Mithervorbringung ihrer Gegenstände leistet. Die Folge ist, dass auch die ethische Dimension theoretischer Forschung systematisch unterbelichtet bleibt.

Nicht nur in der historischen Epistemologie, sondern auch in anderen Forschungsprogrammen wie den *Science and Technology Studies* (vgl. Law & Urry, 2004) oder dem Neuen Materialismus (vgl. Barad, 2007) zeigt sich eine neue Aufmerksamkeit für die ethische Dimension der Forschung. Dies hängt damit zusammen, dass der Forschung und damit auch der Theorie eine andere Rolle zugewiesen wird als die einer Repräsentation von (sozialer) Wirklichkeit. Theorie, das Beobachten und Unterscheiden, spielt vielmehr eine aktive Rolle bei der Herstellung der erkannten Wirklichkeit, was die herkömmliche Unterscheidung zwischen einer theoretischen und einer pragmatisch ausgerichteten Forschung fragwürdig werden lässt.

John Dewey hat den Repräsentationsanspruch des Wissens und der Wissenschaft, die an den antiken Begriff von *theoria* anschließt, als „spectator theory of knowledge“ (1929/1984, S. 19) bezeichnet und problematisiert. Im Hintergrund steht die Annahme, dass Erkenntnis nach dem Muster des Sehens, nämlich als Widerspiegelung oder Abbildung (vgl. Rorty, 1979) gedacht wird. Der Pragmatismus hat dagegen Erkenntnis als Funktion des Handelns selbst gesehen, womit gewohnte Dualisierungen fragwürdig werden. Dazu gehört auch die von Sünkel vorgenommene Trennung von theoretischer Grundlagenforschung und pragmatischer Pädagogik. Für Dewey ist Forschen eine experimentierende Praxis, die Erkenntnis nicht durch bloße Schau, sondern durch eine aktive Intervention in den Untersuchungsgegenstand generiert. Anders als im Mainstream experimenteller Forschung ist der/die ForscherIn hier Teil des Systems, das er/sie erforscht. Eine derart experimentierende Forschung nimmt deshalb notwendig einen rekursiven Zug an, womit zugleich die überlieferte Dichotomisierung von objektbezogener Forschung und subjektbezogener Reflexion (vgl. Tenorth, 1994, S. 23) fragwürdig wird (vgl. Balzer & Bellmann, 2019).

Insbesondere der *linguistic turn* in den Wissenschaften hat deutlich gemacht, dass vermeintlich bloß deskriptive Wirklichkeitszugänge weniger harmlos sind, als es der Mainstream einer analytischen Wissenschaftstheorie suggeriert. Sprache bildet soziale Praktiken nicht einfach ab; sie ist selbst eine Praxis, die eingrenzt, was gesehen, gesagt, gewusst, gedacht und getan werden kann (vgl. Biesta, 2006, S. 13). Auch die Unterscheidung von ursprünglichen Beschreibungen und späteren Neubeschreibungen wird damit fraglich. Jede Beschreibung ist immer schon eine ‚Re-Signifizierung‘, die die Wirklichkeit nicht unberührt lässt – dies gilt auch für die Erziehungswirklichkeit. Doing theory wäre in dieser Perspektive betrachtet immer ein Prozess des Neubeschreibens von etwas schon Beschriebenem.

Wenn Brezinka davon ausging, dass die Erziehungswissenschaft am Ende auch eine praktische Funktion erfüllt, die auf die Veränderung der Erziehungswirklichkeit zielt, beschränkte er diese praktische Dimension auf die technologische Funktion der Wissenschaft. Gert Biesta erinnert dagegen im Anschluss an den Wissenschaftsphilosophen Gerard de Vries daran, dass Wissenschaft nicht nur eine *technologische* Funktion, sondern auch eine *kulturelle* Funktion habe, nämlich „by providing a different way of understanding and imagining social reality“ (2007, S. 19). Auch eine Erziehungswissenschaft, die sich selbst als distanzierte Deskription oder als „technologische Wissenschaft“ (Brezinka, 1978, S. 60) versteht, erfüllt – ob sie es will oder nicht – eine kulturelle Funktion (vgl. Balzer & Bellmann, 2019).

Die kulturelle und pragmatische Dimension der Forschung hat auch Folgen für das Verständnis theoretischer Forschung. Herkömmliche Bestimmungen und Aufgabenzuschreibung theoretischer Forschung werden dadurch fragwürdig: Dazu gehören die scharfe Abgrenzung von pragmatischer Forschung (vgl. Sünkel, 1995), aber auch ihre Einschränkung auf Aufgaben der Reflexion statt der Forschung (vgl. Vogel, 1998) oder ihre vollständige Exklusion aus dem Feld „wissenschaftlicher Theorien“ und ihre Eingrenzung auf eine „Philosophie der Erziehung“ oder eine Metatheorie, die sich als eine „auf Erziehungstheorien angewandte Logik“ (Brezinka, 1978, S. 36) versteht.

Die pragmatische Dimension eines intervenierenden – oder ‚intra-agierenden‘ – Theoretisierens ist besonders im ‚agentiellen Realismus‘ Karen Barads betont worden. Im Anschluss an Niels Bohrs Physik-Philosophie betrachtet Barad Theoretisieren nicht als eine bloß mentale Operation, „mere ideations“, sondern als „embodied practice“ (Barad, 2007, S. 54). „Unlike representationalism, which positions us above or outside the world we allegedly merely reflect on, a performative account insists on understanding thinking, observing, and theorizing as practices of engagement with, and as part of, the world in which we have our being“ (Barad, 2007, S. 133). Insofern wird für Barad auch der überkommene Gegensatz zwischen dem Theoretisieren und dem Experimentieren fragwürdig. „Theorizing, like experimenting, is a material practice“ (Barad, 2007, S. 55). Beide Praktiken bringen Phänomene durch bestimmte Schnitte und Grenzziehungen (agential cuts) hervor, wobei unterschiedliche Schnitte und Grenzziehungen unterschiedliche Phänomene erzeugen (vgl. Barad, 2007, S. 178), was zugleich auf die ethische Dimension des agentiellen Realismus verweist. Für das Verständnis theoretischer Forschung eröffnet eine solche Position nicht nur die Möglichkeit der Überwin-

dung des Gegensatzes von theoretischer und pragmatischer Forschung; auch der Gegensatz von empirisch-experimenteller Forschung und einer vermeintlich auf bloßer Spekulation beruhenden theoretischen Forschung wird fragwürdig.

## 5. Ausblick

Der Fokus der vorangehenden Überlegungen lag auf den ‚gemischten‘ Formen theoretischer Forschung, die sich durch den Wiedereintritt des Unterschiedenen (Empirie, Geschichte, pragmatische Bezüge) auszeichnen. Es sollte gezeigt werden, dass im Kontext theoretischer Forschung durchaus empirische, historische und pragmatische Bezüge vorkommen, diese aber rekontextualisiert werden und damit eine andere Rolle annehmen als dies in empirischer, historischer oder pragmatischer Forschung der Fall ist. Wie jede Forschung, so zeichnet sich auch theoretische Forschung durch eine selbstreflexive Zuwendung zu den eigenen Verfahren der Wissensproduktion aus. Das meint in diesem Zusammenhang, dass die empirischen, historischen und pragmatischen Bezüge sowie ihre Rekontextualisierung nicht einfach willkürlich und unbefragt vorgenommen, sondern als solche thematisiert und analysiert werden.

Insbesondere die ‚gemischten‘ Formen theoretischer Forschung operieren mit Theorie- und Forschungsverständnissen, wie sie in den Sozialwissenschaften zu finden sind. Daneben gibt es andere Formen des Theoretisierens, wie sie etwa in der Philosophie kultiviert werden. Zur Kennzeichnung dieser Differenz kann man beispielsweise Arendts Unterscheidung von Denken und Erkennen nutzen (vgl. Arendt, 1973/2008). Denken zeichnet sich nach Arendt dadurch aus, dass es nicht gegenstandsgebunden ist und nicht auf Erkenntnis oder Wissens zielt, sondern um seiner selbst willen geschieht. Theoretische Forschung, wie sie hier skizziert wurde, verfährt dagegen nach dem Muster des Erkennens und nähert sich damit Theorie- und Forschungsverständnissen der Sozialwissenschaften an: Sie ist – wie andere Forschung auch – gegenstandsgebunden, auch wenn ihre Gegenstände etwas ‚Theoretisches‘ sind. Sie zielt zudem – wie andere Forschung auch – auf Wissensproduktion. Wenn es um theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft oder generell um „Theorizing in Social Science“ (Swedberg, 2014) geht, erscheint eine solche Annäherung grundsätzlich nachvollziehbar. Dennoch sollte man sich darüber im Klaren sein, dass diese Hinwendung zu Theorie- und Forschungsverständnissen der Sozialwissenschaften für das Feld ‚theoretischer Forschung‘ auch mit einem Preis verbunden ist. Der Kampf theoretischer Forschung um Anerkennung *als* Forschung akzeptiert gewissermaßen bestimmte Normen der Anerkennbarkeit, wie sie in den Sozialwissenschaften gelten. Formen des Theoretisierens, die diesen Normen nicht entsprechen, geraten damit aus dem Blick oder können (weiter) an Legitimität verlieren. Dies zeigt, dass der in diesem Thementeil unternommene Versuch der Konturierung theoretischer Forschung von Anfang an auch ein ambivalentes Projekt darstellt. Gemessen an den Prämissen eines vom kritischen Rationalismus geprägten Standardverständnisses empirischer Sozial- und Bildungsforschung werden durch die hier angedeuteten Konturierungen durchaus neue Räume für das Theoretisieren geöff-



net. Geht man dagegen von Fragen und Methoden der Philosophie aus (vgl. den Beitrag von Ruitenberg in diesem Heft sowie Schönwälder-Kuntze 2015), kann die Verpflichtung auf Theorie- und Forschungsverständnisse der Sozialwissenschaften auch als problematische Verengung erscheinen.

Gerade wenn es das Ziel ist, eine Diskussion um theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft zu eröffnen, muss vor einer vorschnellen Standardisierung und Kanonisierung theoretischer Forschung gewarnt werden. Auf Versuche der Methodisierung oder zumindest der reflexiven Zuwendung zu den eigenen Verfahren der Wissensproduktion wird man allerdings kaum verzichten können, wenn theoretische Forschung *als* Forschung Konturen gewinnen und Anerkennung erfahren soll.

## Literatur

- Abend, G. (2008). The meaning of ‚theory‘. *Sociological Theory*, 26(2), 173–199.
- Adorno, T. W. (1957/1972). Soziologie und empirische Forschung. In ders., *Soziologische Schriften, Gesammelte Schriften Band 8* (S. 196–216). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1973/2008). *Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen*. München: Piper.
- Alexander, J. C. (1982). *Positivism, presuppositions, and current controversies*. Berkeley: University of California Press.
- Balzer, N., & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. In W. Meseth (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (Bd. 36, S. 21–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning* (2nd edition). Durham/London: Duke University Press.
- Bellmann, J., & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 245–264.
- Bellmann, J. (2014). Educational theory, nature of. In D. C. Phillips (Hrsg.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (Bd. 1, S. 273–280). Los Angeles: Sage Publications.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2007). Why „what works“ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Bogusz, T. (2018). *Experimentalismus und Soziologie. Von der Krisen- zur Erfahrungswissenschaft*. Frankfurt/New York: Campus.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewey, J. (1929/1984). The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works of John Dewey* (Vol. 4). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Feyerabend, P. (1999). *Conquest of abundance. A tale of abstraction versus the richness of being*. Chicago: Chicago University Press.
- Forster E., & Obex, T. (2020). Historische Epistemologie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 641–651). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1975/1976). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kade, J. (2009). Kapitel 1: Metatheorie. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. II, 1: Schule, S. 747–773). Paderborn: Schöningh.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kauder, P. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 184–207). Weinheim: Beltz Juventa.
- Law, J., & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and Society*, 33(3), 390–410.
- Levine, D. N. (2015). *Social theory as a vocation. Genres of theory work in sociology*. London/ New York: Routledge.
- Lindemann, G. (2006). Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten. Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(2), S. 82–101.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51–72.
- Martin, J. (2004). What can theoretical psychology do? *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 24(1), 1–13.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 177–197.
- Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M., & Kunze, K. (Hrsg.) (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oancea, A. (2018). The practice of educational research. In P. Smeyers (Hrsg.), *International handbook of philosophy of education* (Bd. 2, S. 1045–1057). Cham: Springer.
- Parreira do Amaral, M., & Amos, K. (Hrsg.) (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder (New frontiers in Comparative Education, Bd. 2)*. Münster/New York: Waxmann.
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 231–240). Opladen: Leske und Budrich.
- Popkewitz, T. (2014). The empirical and political ‚fact‘ of theory in the social and education sciences. In G. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Hrsg.), *Making a difference in theory. The theory question in education and the education question in theory* (S. 13–30). London/New York: Routledge.
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der Modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.



- Schäfer, A., & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – Eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (Wittenberger Gespräche, Bd. 2, S. 7–28).
- Schluchter, W. (2015). *Grundlegungen der Soziologie. Eine Theoriegeschichte in systematischer Absicht* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schönwälder-Kuntze, T. (2015): *Philosophische Methoden. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Slife, B.D., Johnson, C.T., & Jennings, A.C. (2015). Surprisability and practical rationality. Knowledge advancement through the explication of interpretation. In J. Martin, J. Sugarman & K.L. Slaney (Hrsg.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology. Methods, approaches, and new directions for social sciences* (S. 392–408). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Smeyers, P., & Smith, R. (2014). *Understanding education and educational research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Standish, P. (2007). Claims of philosophy, education and research. *Educational Review*, 59(3), 331–341.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114.
- Sünkel, W. (1995). Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung in der Pädagogik. In H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler (Hrsg.), *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung* (S. 197–207). Weinheim: Juventa.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, Band 1. Weinheim & München: Juventa.
- Swedberg, R. (2014) (Hrsg.). *Theorizing in social science. The context of discovery*. Stanford: Stanford University Press.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17–28). Weinheim: Juventa.
- Tröhler, D., & Horlacher, R. (2019). Histories of ideas and ideas in context. In T. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of historical studies in education* (S. 1–18). Singapore: Springer Nature.
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(1), 112–133.
- Vogel, P. (1998). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. 3, S. 173–185). Hohengehren: Schneider.

**Abstract:** Theoretical research is examined as a specific mode of knowledge production that usually takes shape through certain distinctions. After an exploration of different (1) notions of theory and (2) of research, (3) three common distinctions that are usually involved in the designation of theoretical research and its specificity are examined: its distinction from (3.1) empirical, (3.2) historical and (3.3) pragmatic research. The thesis is that the specificity of theoretical research does not lie in its mere demarcation from any references to the empirical, to history and to practice, but rather in the fact that these – very well existing – references are recontextualized in it and thus acquire a changed role. (4) In the outlook, the question is posed as to what kind of prize might be associated with the recognition of theoretical research as research.

**Keywords:** Theoretical Research, Empirical Research, Historical Research, Pragmatic Research, Philosophy of Science

**Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Johannes Bellmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Georgskommende 26, 48143 Münster, Deutschland  
E-Mail: [johannes.bellmann@uni-muenster.de](mailto:johannes.bellmann@uni-muenster.de)