

Casale, Rita

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

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 807-822



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita: Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von 'Forschung' in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 807-822 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258144 - DOI: 10.25656/01:25814

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258144>

<https://doi.org/10.25656/01:25814>

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
Internet: 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

Rita Casale

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

Zusammenfassung: Der Beitrag versteht sich als Versuch: Aus der Perspektive der historischen Epistemologie soll die Durchsetzung eines spezifischen wissenschaftlichen Paradigmas erörtert werden, das sowohl durch die Gegenüberstellung von philosophischer Theorie und Forschung als auch durch ihre Arbeitsteilung charakterisiert ist. Dieser Prozess wird als eine Reaktion auf die Krise der Philosophie als *scientia prima* und auf die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wachsende Bedeutung der Naturwissenschaften interpretiert. Anhand von ausgewählten und als wissenschaftsgeschichtlich repräsentativ geltenden ‚Episoden‘ werden einige Etappen dieses Prozesses (1. Geisteswissenschaftliche Pädagogik; 2. Realistische Wendung; 3. Empirische Bildungsforschung) gemäß ihres Wissenschaftsverständnisses diskutiert. Zum Schluss wird durch den Rekurs auf G. Bachelards Epistemologie auf eine Alternative zu diesem Prozess hingewiesen, die Forschung und philosophische Theorie nicht trennt und der philosophischen Theorie im Forschungsprozess eine erkenntnistheoretische Bedeutung zuschreibt.

Schlagnote: Transzendentalphilosophie, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Realistische Wendung, Empirische Bildungsforschung, Historische Epistemologie

1. Einleitung

Der vorliegende Text versteht sich als ein Beitrag zu einer Diskussion zur gegenwärtigen Möglichkeit theoretischer Forschung. Er präsentiert nicht Ergebnisse, sondern er formuliert Hypothesen aus der Perspektive der historischen Epistemologie.¹ Der Ausgangspunkt der Argumentation ist die Philosophie in doppelter Hinsicht: erstens in ihrer systematischen Bedeutung für das Theorieverständnis der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft, zweitens hinsichtlich ihres eigenen Theorieverständnisses. Die Relevanz des Standespunkts der Philosophie für die Disziplin der Pädagogik zuerst, der Erziehungswissenschaft später kann sowohl sachlich als auch wissenschaftsgeschichtlich erläutert werden. In ihrem normativen Anspruch (Wozu Erziehung? Wozu Bildung? Wofür Lernen?) ist die Erziehungswissenschaft vom Bereich der praktischen Philosophie nicht scharf zu trennen, obwohl sie sich seit dem 18. Jahrhundert auch

1 Zur ideengeschichtlichen Verortung der historischen Epistemologie siehe u. a. Rheinberger (2017) und Forster & Obex (2020).

in Folge unterschiedlicher Institutionalisierungsprozesse (wie z. B. die Akademisierung der Lehrerbildung) davon disziplinär emanzipiert hat (siehe dazu Kersting, 1992). Bezüglich des philosophischen Theorieverständnisses bildet die historische Epistemologie eine Transformation des erkenntnistheoretischen Status der Philosophie selbst (Casale, 2001). Diese Transformation entsteht sowohl aus der Auseinandersetzung der Philosophie mit den Naturwissenschaften schon seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als auch aus der mit einem breiten Spektrum der Humanwissenschaften vor allem seit den Sechzigerjahren (Linguistik, Ökonomie, Psychoanalyse, Soziologie, Erziehungswissenschaft). Gegenstand der Konfrontation ist die erkenntnistheoretische Emanzipation der Naturwissenschaften und der Humanwissenschaften von der Philosophie. Stellt die neuzeitliche Erkenntnistheorie die philosophische Begründung der Wissenschaft an sich (und daraus folgend der einzelnen Wissenschaften) dar, ist umkehrt das Objekt der historischen Epistemologie die Analyse der Rationalitätsformen, d. h. der Begründungsmodi der Wissenschaften in ihrer Historizität. Unter philosophischer Theorie, nicht im Allgemeinen, sondern in Bezug auf Forschung (und auf Wissenschaft) wird ein Begründungsmodus verstanden, der in der Tradition neuzeitlicher Erkenntnistheorie auf die kategoriale Erschließung des Gegenstandes und auf dessen begriffliche Bestimmung zielt. Im Unterschied zur neuzeitlichen Erkenntnistheorie geht sie aber davon aus, dass die Gegenstandsanalyse im Horizont einer bestimmten Rationalitätsform geschieht.

Die Auseinandersetzung mit dem philosophischen Theorieverständnis wird im Zusammenhang mit der in dem vorliegenden Text behandelten Problematik in dem Moment relevant, in dem die Rationalität der neuzeitlichen Erkenntnis, die keine Trennung von Philosophie und Wissenschaft kannte (siehe dazu Schelsky, 1963, S. 222), in Folge der Spezialisierung und der daraus resultierenden erkenntnistheoretischen Emanzipation der Naturwissenschaften an Begründungskraft verliert.

Angesichts dieser Perspektivierung der Thematik steht das soziologische Verständnis von Theorie, das einer reflexiven Methodologie bzw. einer selbstbeobachtenden Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft (vgl. dazu u. a. Drewek, 2002; Horn, 2014) zugrunde liegt, nicht im Zentrum der Analyse. Der Text zeigt am Beispiel der Position von Ralf Dahrendorf, inwiefern sein erfolgreicher Versuch, den erkenntnistheoretischen Primat der Philosophie mit dem der Soziologie zu ersetzen und diese zur Bezugsdisziplin einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Bildungsforschung zu krönen, zur Marginalisierung der Bedeutung der philosophischen Theorie innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. zu ihrer Gleichsetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführt hat. Im Unterschied zu soziologischen Theorien, die – allgemein gefasst – als eigenen Gegenstand die Untersuchung und Reflexion gesellschaftlicher Funktionalität von Theorien, Institutionen, Einrichtungen etc. haben, richtet sich der Fokus einer philosophischen Theorie, auch wenn sie als historische Epistemologie gefasst wird, auf die Analyse von Begründungsmodi.

Im Folgenden wird im ersten Schritt (2.) Bezug auf theoretische Positionen genommen, die auf die Krise der transzendentalen Begründung der Philosophie reagieren, indem sie die Trennung von Forschung und Theorie durch die Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaft sanktionieren. Dabei werden aus systematischen Gründen

theoretische Positionen wie der Neukantianismus und die Phänomenologie nicht besonders berücksichtigt. Sie argumentieren weiterhin entweder im Modus neuzeitlicher Erkenntnistheorie oder, in der phänomenologischen Variante der Existenzphilosophie, befassen sie sich nicht mit dem wissenschaftlichen (forschenden) Charakter der Theorie. In einem zweiten Schritt (3.) beschäftigt sich der Beitrag mit einer weiteren ‚Episode‘ der Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften. Der historische Sprung, der von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur ‚Realistischen Wendung‘ in der Analyse gewagt wird, wird unter der systematischen und historischen Annahme gemacht, dass die dort eingeführte Arbeitsteilung zwischen Theorie (Philosophie) und Forschung (Tatsachenforschung) einen Prozess vollzieht, der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beginnt. In dem von der kognitiven Psychologie geprägten Modell der empirischen Bildungsforschung (4.), die im 21. im Unterschied zum vorherigen Jahrhundert nicht nur Fuß an der Universität gefasst hat, sondern die inzwischen im Bereich der Bildungswissenschaften eine gewisse Deutungshoheit in Sachen Forschung erlangt hat, verselbständigt sich die Forschung gegen ein philosophisches Theorieverständnis. Diese Verselbständigung äußert sich in einer Form von Empirismus, der die erkenntnistheoretischen Bedingungen seiner Untersuchungsgegenstände außer Acht lässt. Statt eines Fazits wird zum Schluss (5.) ein Schritt zurück gemacht und an eine versäumte Möglichkeit erinnert, die im Anschluss an eine Theorietradition, die man in der Wissensgeschichte mit Gaston Bachelard beginnen lässt (u. a. Erdur, 2018), in der Umkehrung des neuzeitlichen Verhältnisses von Philosophie und Wissenschaft besteht. Der daraus entstehende Ansatz theoretischer Forschung für die Erziehungswissenschaft ist weder eine Wissenschaftsgeschichte, die ihren Fokus in der institutionalisierten Disziplingeschichte, in den Rekonstruktionen ihrer Hauptvertreter*innen und ihrer Hauptorgane hat, noch eine Wissensgeschichte, die dem Modus einer Zeitdiagnostik ähnelt.² Ihr Gegenstand sind weder pädagogische Strömungen noch Autor*innen, sondern die kategoriale und begriffliche Bestimmung pädagogischer Prozesse und erziehungswissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände.

Die in der folgenden Analyse ausgewählten ‚Episoden‘ haben eher einen exemplarischen als einen repräsentativen Charakter. Sie verdichten in ihren Argumentationsmodi Etappen einer Entwicklung, die hier zur Diskussion gestellt wird.

Ihre exemplarische Auswahl ist nicht nur sachlich, sondern auch immanent begründet, sie stützt sich auf die Referenzbezüge der behandelten Positionen.

2. Organische Synthese

Die für den deutschsprachigen Raum charakteristische Gegenüberstellung zwischen Theorie und Empirie, zwischen Theorie und empirischer Forschung, betrifft die Geschichte der Pädagogik in zweifacher Hinsicht. Sie ist nicht nur prägend für jenen Prozess der Verwissenschaftlichung der Pädagogik, der seit den Sechzigerjahren des

2 Zur Zeitdiagnostik als pädagogischer Argumentform siehe Tenorth (2019).

20. Jahrhunderts mit der „realistischen Wendung“ in einem engen Zusammenhang steht, sondern selbst das Produkt einer bestimmten Geschichte der Pädagogik. Einige theoretische Vertreter der deutschsprachigen Pädagogik haben eine entscheidende Rolle in dem Entstehungskontext gespielt, der als der historische Ausgangspunkt jener wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation betrachtet werden kann, die der gegenwärtigen Gegenüberstellung von Theorie und empirischer Forschung zugrunde liegt. Oder anders gesagt und aus der Perspektive des Paradigmas der empirischen Forschung gesehen: Der Versuch einer empirischen Forschung gegen die Spekulation der Theorie kann ausgehend von diesem Kontext als eine Reaktion auf jene antiintellektualistische „Bewegung zur Synthese“ der Zwanzigerjahre interpretiert werden, mit der die „neue Pädagogik“ (Ringer, 1969/1983, S. 344) bemüht war, auf die Herausforderung der wachsenden Industrialisierung (Arbeitsteilung, Spezialisierung) und auf die damit verbundene wachsende Bedeutung der Naturwissenschaften zu reagieren, um vorgeblich die neuhumanistische Tradition zu retten. Am Ende der Weimarer Republik sind die Vertreter einer philosophisch geprägten Pädagogik für die Verbreitung eines Theorieverständnisses, das eine Alternative zur naturwissenschaftlichen Forschung darstellen sollte, entscheidend gewesen. Damit wird keine Kausalität zwischen der „neuen Pädagogik“ und der empirischen Bildungsforschung behauptet bzw. die Durchsetzung der empirischen Bildungsforschung als paradigmatisches Forschungsmodell nur als eine Reaktion gewertet. Vielmehr soll erörtert werden, inwiefern die Kultivierung eines spezifischen Theorieverständnisses und seine institutionelle Verankerung in zentralen Standorten der deutschen Universität der Entwicklung einer erkenntnistheoretisch begründeten Theoriebildung nicht förderlich gewesen ist.

Bildungshistoriker und Bildungstheoretiker mit einem unterschiedlichen historiographischen bzw. theoretischen Hintergrund (Schelsky, 1963; Ringer, 1969/1983; Heydorn, 1970; Schiera, 1987/1992; Bollenbeck, 1996) stimmen in der Betrachtung überein, dass die Krise einer bestimmten Form der Theorie, nämlich der Philosophie, die der klassischen d.h. neuhumanistischen Bildung zugrunde lag, obwohl sie auf sozialgeschichtlich relevante Faktoren zurückzuführen ist, erkenntnistheoretisch zu erörtern sei. Die Krise betrifft die Transformation einer transzendental-idealistischen Begründung der Theorie und die darin vorausgesetzte Einheit der Wissenschaften als Folge der Spezialisierung der Wissenschaften, vor allem des Aufstiegs der Naturwissenschaften. Diese Transformation wurde von einer transzendental begründeten Philosophie, wie z. B. Husserls Phänomenologie, als Krise der Wissenschaftlichkeit selbst verstanden: „Die Krisis einer Wissenschaft besagt doch nichts Minderes, als daß ihre echte Wissenschaftlichkeit, daß die ganze Weise, wie sie sich ihre Aufgabe gestellt und dafür ihre Methodik ausgebildet hat, fraglich geworden ist“ (Husserl, 1938/1954, S. 1).

Eine solche epistemologische Veränderung stellte den Status der Philosophie als *scientia prima* (Adorno, 1961/2019) schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Frage. Die philosophische Pädagogik hat darauf mit einer kulturalistischen und antiintellektualistischen Auslegung der Geistesgeschichte reagiert. Stattdessen hätte man den Versuch unternehmen können, den epistemischen Status der philosophischen Theorie gemäß dem neuen Verhältnis zwischen den Wissenschaften weiter zu entwickeln.

Schon in den Zwanziger- und Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts verzichteten sowohl Husserl in seiner Phänomenologie als auch der Neukantianismus auf eine Kulturalisierung der Philosophie, beharren jedoch auf einer transzendentalen Begründung der Wissenschaft und auf dem damit verbundenen Verständnis der Philosophie als *scientia prima*.

Sowohl in den Zwanzigerjahren als auch in der Nachkriegszeit werden diese Überlegungen weder die große Resonanz einer kulturalistisch aufgefassten Geistesgeschichte noch die Durchsetzung eines alternativen wissenschaftlichen Ideals verhindern, das sich am Modell der empirisch ausgerichteten Naturwissenschaften orientiert. Bildungsgeschichtlich relevant ist für das Theorieverständnis innerhalb der Pädagogik vor allem der erste Weg gewesen: die Reaktion auf die ‚Emanzipation‘ der Naturwissenschaft durch eine „Bewegung zur Synthese“ (Ringer, 1969/1983, S. 344–358).³

Bildet die Gründung der Friedrich Wilhelm Universität zu Berlin (1809–1810) mit ihrer Konzeption der Universität als Einheit von Forschung und Lehre die preußische bildungspolitische Antwort auf die französische polytechnisch ausgerichtete *Grande École*, verortet die Einrichtung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft die Forschung *idealerweise* außerhalb der Universität (Schiera, 1987/1992). Basierte die Humboldt'sche Idee der Universität und deren Bildungsideal auf einer Philosophie der Geschichte (Idealismus und Neuhumanismus), die ausgehend von einer Erkenntnistheorie (Kantianismus) dekliniert wurde, sanktionierte die Einrichtung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft sowie verschiedener technischer Hochschulen das Ende eines solchen wissenschaftlichen Modells sowohl institutionell als auch konzeptionell.

Charakteristisch für die philosophische Bewegung gegen die Spezialisierung war der Rekurs auf Elemente wie die Intuition, die Gemeinschaft oder die Idee der Ganzheit, welche die transzendente Einheit, d. h. die logische bzw. kategoriale Einheit der Wissenschaft durch die Vorstellung einer organischen Synthese ersetzen sollte. Interessanterweise versteht sich diese Reaktion gegen die Spezialisierung als philosophisch, als Erneuerung des Idealismus und als Kritik am Positivismus, die aber zugleich an anti-intellektualistische Elemente und Kräfte appelliert.⁴ Zentrale Akteure dieser Bewegung sind die Vertreter der „Neuen Pädagogik“ (siehe dazu Ringer, 1969/1983, S. 358–368),

3 Schelsky bettet diese „Bewegung zur Synthese“ in den Kontext der pädagogischen Reform der Universität durch Carl Becker ein, der den einseitigen Intellektualismus des Forschers kritisierte und „die Entwicklung und Pflege der irrationalen Kräfte an der Universität“ forderte (Schelsky, 1963, S. 231). Der Pädagogik schreibt er eine besondere Funktion zu: „Der Zug der idealistischen Philosophie zur Pädagogik gipfelt gerade in der Endphase dieser Geistesbewegung darin, einer perfektionierten Pädagogik jene praktische ‚Schlüsselfunktion‘ der Überwindung der strukturellen Gegensätze zu übertragen, die sich aus der geistigen und sozialen Entwicklung in unserem Hochschul- und Schulwesen auftraten“ (Schelsky, 1963, S. 232–233).

4 Wolfgang Brezinka zitiert diesbezüglich einen Text von Aloys Fischer von 1928 (*Die pädagogische Wissenschaft in Deutschland*), in dem Fischer den Gestus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr als Philosophie, sondern als Sehnsucht nach ihr interpretiert, und ergänzt bezugnehmend auf den Status der philosophischen Pädagogik seiner Zeit: „Daran hat sich wenig verändert“ (1971, S. 7–8).

zu deren zentralen wissenschaftlichen Organen zwei Zeitschriften gehören, die 1925 gegründet worden sind: „Die Erziehung: Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben“, herausgegeben von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Herman Nohl und Aloys Fischer, und „Zeitschrift für Deutsche Bildung“, herausgegeben von Ulrich Peters. Für Ringer führt die kulturelle Hegemonie dieser Form von Anti-Intellektualismus zur Krise der Pädagogik: „Wir müssen daraus schließen, daß eine bestimmte Art von Anti-Intellektualismus das Endergebnis der gesamten Krise der Pädagogik ist“ (Ringer, 1969/1983, S. 369).

Diese Schlussfolgerung könnte in Bezug auf die Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie zugespitzt werden: Die antiintellektualistische, kulturalistische Verteidigung der Philosophie bzw. einer philosophischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Germanisierung der Geschichtsphilosophie und der Idee der Universität und der Bildung (exemplarisch Troeltsch, 1919) verursachen eine wissenschaftliche Delegitimierung der philosophischen Theorie.

Als fatal erweist es sich, dass in der Rezeption dieser Phase, vor allem in der pädagogischen Geschichtsschreibung, die philosophische Pädagogik und die konservativen Verteidiger des Bildungsgedankens der Zwanzigerjahre in Kontinuität mit der neuhumanistischen Tradition gelesen werden, obwohl Autoren wie Hans Freyer in seinen im Rahmen der Davoser Hochschulkurse gehaltenen und in dem wissenschaftlichen Organ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik publizierten Vorträgen (1931) zur Krise des Bildungsbegriffs oder Eduard Spranger in seinen Schriften zur Kultur und Erziehung (1925) den Unterschied und die Distanz zum liberalen und intellektualistischen Neuhumanismus mit aller Deutlichkeit markiert hatten.

Daraus folgend können einige erste Ergebnisse festgehalten werden, die für eine historische Epistemologie der Gegenüberstellung von Theorie und empirischer Forschung relevant sein können:

- 1) Die Entkopplung von philosophischer Theorie und Forschung ist auf die Transformation des Verständnisses von Wissenschaft in Folge der Spezialisierung und der wachsenden Bedeutung der Naturwissenschaft zurückzuführen.
- 2) Auf diese Transformation folgte keine erkenntnistheoretisch begründete Neubestimmung des Verhältnisses zwischen den Wissenschaften. Stattdessen hat man entweder an dem Primat der Philosophie als *scientia prima* festgehalten, Wissenschaft und Philosophie (verstanden als Denken) voneinander getrennt (am Beispiel der Fundamentalontologie Martin Heideggers) oder die philosophische Theorie kulturalisiert (exemplarisch dafür die geisteswissenschaftliche Pädagogik).

3. Realistische Wendung

Die Vertreter einer organischen Synthese als Antwort auf die Spezialisierung der Naturwissenschaften wirken noch in der unmittelbaren Nachkriegszeit und bis in die Sechzigerjahre hinein weiter (siehe dazu Kersting, 2008; Horn, 2014). Sie verteidigen eine

Einheit der Wissenschaften und eine Idee der Universität als Ganzes, die sie aus der Kontinuität der christlichen abendländischen Tradition ableiten (Kersting, 2014, S. 40), ohne das begrifflich näher zu bestimmen. Die Kritik an der Spezialisierung der Naturwissenschaften wird verstärkt durch Mahnungen vor der Gefahr einer Verselbständigung der Technik, die zur Erklärung für die Katastrophe des Nationalsozialismus herangezogen wird.

Rettung des europäisierten und christianisierten Abendlandes, Verteidigung der philosophischen Einheit der Wissenschaften und Verteufelung der Technik prägen auch die ersten Bemühungen um den Wiederaufbau der deutschen Universitäten.⁵ Erst in den Sechzigerjahren wird auf unterschiedliche Art der Ruf laut, das gesamte Bildungswesen zu modernisieren.⁶ Einer der prominentesten Vertreter jener Jahre, Ralf Dahrendorf, setzt neue Akzente im ewigen Streit der Fakultäten zugunsten der Soziologie, die er nicht nur zur Königin der Disziplinen (Meifort, 2017, S. 134) sondern auch zur Leitdisziplin für die neue wissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogik krönt, die sich in Bildungsforschung verwandeln soll. Dafür müsse sie sich vom Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abwenden:

Die Ersetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die erfahrungswissenschaftliche Bildungsforschung ist ein untrüglicher Index des grundlegenden Wandels im Verständnis der Bildungspolitik, den wir heute erleben. Methodisch zeichnet sich hierin die Abwendung von der Beliebigkeit normativer und insbesondere historisierender Einsichten zugunsten überprüfbarer psychologischer, soziologischer, ökonomischer, im neuen Sinn erziehungswissenschaftlicher Theorien ab. (Dahrendorf, 1965, S. 137)

Das Programm dieser soziologischen Korrektur der Pädagogik war einige Jahre vor Dahrendorfs erfolgreichem Essay *Bildung ist Bürgerrecht* (1965) bereits in der Antrittsvorlesung (1962) von Heinrich Roth zur Notwendigkeit einer realistischen Wende des Faches vorgestellt worden, die sowohl in sachlicher Hinsicht als auch rezeptionsgeschichtlich für die Neujustierung des Verhältnisses von Theorie und Forschung eine exemplarische Bedeutung hat.

Roth verortet die realistische Wendung der Pädagogik im Kontext der gesteigerten Bedeutung, die das naturwissenschaftliche Wissenschaftsverständnis in der Nachkriegszeit auch für die Wissenschaften des Menschen erhalten hat (Roth, 1962, S. 481). Dieses

-
- 5 Siehe hierzu das Gutachten zur Hochschulreform (1948), das empfiehlt, dass „die Technischen Hochschulen ihre technischen Einzelfächer wieder in den geistigen Aufbau des Abendlandes in humanistischem Sinne eingliedern müssen, um die dämonischen Kräfte der Technik binden zu helfen und sie ihrem eigenen grenzenlosen Weiterwachsen ins Unmenschliche zu entziehen“ (1948, S. 90).
- 6 Tröhler verbindet ideengeschichtlich diese Modernisierungswende mit dem Einfluss des Behaviorismus, der der Zukunft als Gegenstand der Planung eine neue pädagogische Bedeutung zuschreibt (2014, S. 17). In diesen Kontext bettet er auch die Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1963) ein (Tröhler, 2014, S. 23).

verpflichtete die Pädagogik, ihren wissenschaftlichen Status neu zu definieren. Diese Verpflichtung begrenzt Roth allerdings, wie dem programmatischen Titel seiner Antrittsvorlesung „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ zu entnehmen ist, auf die Forschung. In der Tat basiert seine Bestimmung der Pädagogik insgesamt nicht auf einer Problematisierung eines veränderten Wissenschaftsverständnisses, sondern auf einer Art Arbeitsteilung, die es entgegen seiner Absichtserklärung Roth nicht ermöglicht, pädagogische Theorie und pädagogische Forschung aufeinander zu beziehen⁷ und somit die Interdependenz von Begriffsbildung und methodischem Verfahren herauszuarbeiten. Der Gegenstand der Pädagogik (der *homo educandus*) wird *anthropologisch*, die Ziele und Prozesse des Aufwachsens *philosophisch*, d. h. normativ („Pädagogik bleibt imperativ auf Normen bezogen“; Roth, 1962, S. 483), die Vermittlung der Tradition *hermeneutisch* (bezugnehmend auf Schleiermacher und auf Gadamer) und die Methoden der Forschung werden *empirisch* bestimmt.

Aus dieser Arbeitsteilung, der eine paradigmatische Bedeutung für die Verhältnisbestimmung der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zugesprochen werden kann, entstehen *unmittelbar* drei Konsequenzen, die für die Erörterung der Relation von Theorie und Forschung in ihrer gegenwärtigen Konstellation innerhalb des Faches von Relevanz sind:

- 1) Die Verselbständigung der Untersuchung von Prozessen, die mit empirischen Methoden erforscht werden können (Prozesse, die ihrer Struktur nach wiederholbar sind; Roth, 1962, S. 485);
- 2) Die Vernachlässigung der epistemologischen Begründung von Prinzipien normativer Aussagen. Die Normativität der Erziehung wird, im Unterschied zu den empirisch zu untersuchenden Prozessen, deduktiv abgeleitet („Bei den normativen Fragen bleibt man deduktiv“; Roth, 1962, S. 485);
- 3) *De facto* die Reduktion der philosophischen Theorie auf eine normengeleitete Reflexion mit einem vagen epistemischen Status.

Diese epistemische Verselbständigung der empirischen Untersuchung stellt weiterhin die Bedingung für die Durchsetzung eines Verständnisses von Theorie dar, demzufolge unter Theorie entweder *more philosophorum* eine normen- oder prinzipiengeleitete Reflexion („Reflexion über eine Aufgabe“; Roth, 1962, S. 483) verstanden wird oder, sofern sie aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen abgeleitet, d. h. *induktiv* generiert wird, nichts anders als eine Verallgemeinerung der Daten aus einer empirischen Beobachtung ist. In diesem Fall dient die Theorie nicht der *Begriffsbildung*, sondern der *Typologisierung*. Damit wird das spekulative, transzendierende Moment von Theorie implizit negiert.

7 „Dazu ist nicht weniger Theorie nötig, sondern eher mehr, jedenfalls gezieltere Theorie; denn jede Theorie bleibt steril, die nicht Forschung anregt, nicht Forschungskategorien und Forschungsmethode, nicht Untersuchungs- und Denkmodelle für Forschung entwickelt“ (Roth, 1962, S. 485).

Voraussetzung dieser Trennung zwischen deduktiver und induktiver Theorie, d.h. *de facto* zwischen Theorie und Forschung, ist die Hypostasierung einer *Erziehungswirklichkeit*, die empirisch unmittelbar zugänglich sei:

Diese Art, empirische Forschung zu betreiben, bedeutet nicht, sich positivistisch oder pragmatisch zu verengen, sondern heißt einfach: soweit und so rein wie möglich zu den Sachen selbst vorzudringen, zum noch unverstellten und nicht interpretierten Objekt, es heißt den wissenschaftlichen Mut aufzubringen, auch erziehungswissenschaftliche Aussagen durch facheigene empirische Methoden kontrollierbar zu machen. (Roth, 1962, S. 485)⁸

Eine theoretische Forschung müsste im Gegensatz dazu von vornherein die Erziehungswirklichkeit kategorial in ihrer geschichtlichen Konstellation begreifen, den empirischen Zugang zur Erziehungswirklichkeit als einen epistemologischen verstehen, d.h. als einen, der sich auf bestimmte methodische Verfahren und spezifische Kategorien stützt, und Ergebnisse von Untersuchungen auch in ihrem performativen, ‚subjektiven‘ Charakter betrachten. Das soll nicht heißen, dass die Ergebnisse einer Untersuchung eine reine Konstruktion sind, sondern, dass die Erfassung, die Hervorhebung bestimmter Daten und die Nichtberücksichtigung anderer Daten eine entscheidende Funktion für die Charakterisierung einer spezifischen Erziehungswirklichkeit hat.⁹

4. Empirische Bildungsforschung

Als dritte historische Episode der Opposition von philosophischer Theorie und Forschung bzw. der Konsolidierung der epistemologischen Trennung von Normativität und Empirie werden die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der empirischen Bildungsforschung bezüglich eines Beitrags von Jürgen Baumert zum Thema „Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung“ (2016) diskutiert. Baumerts Artikel ist aus mehreren Gründen interessant. Zum einen wird die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung in ihrem Verhältnis zur Bildungspolitik erläutert. Damit greift Baumert auf einen *topos* zurück, der seit Mitte der Sechzigerjahre der öffentlichen und politischen Legitimierung der empirischen Bildungsforschung dient. Wissenssoziologisch lässt sich daraus die Konsequenz ziehen, dass die Hegemonie eines empirischen Verständnisses von Forschung in Zusammenhang steht

8 Zu der Übereinstimmung von Roth mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinsichtlich der Konzeption der „Erziehungswirklichkeit“ siehe E. Matthes (2011, S. 184).

9 In ihrer theoretischen und empirischen Untersuchung zum Gebrauch der Kategorie Geschlecht im Kontext der Heimerziehung benutzt Jeannette Windheuser (2018, S. 125) die Formulierung „unmögliche Methode“, um das zirkuläre Verhältnis von Kategorie und Gegenstand, von Empirie und Theorie zu charakterisieren. Das Anliegen einer solchen „unmöglichen Methode“ besteht in einer Denaturalisierung sowohl des Gegenstandes als auch des kategorialen Zugriffs.

mit der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Bildungspolitik seit den Sechzigerjahren. Darüber hinaus werden in dem Beitrag unter ‚Forschung‘ lediglich Untersuchungen subsumiert, die mit empirischen Methoden durchgeführt werden (siehe dazu auch Gräsel, 2015, S. 16–17). Schließlich erfolgt eine Art Bilanzierung der Leistungen und Grenzen der empirischen Bildungsforschung ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den kritischen Positionen, die in den letzten Jahren gegenüber der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Dominanz des empirischen Paradigmas in der Forschung geäußert worden sind. Dabei wird allerdings der Kritik nicht selten jeglicher wissenschaftlicher Status abgesprochen.

In Kontinuität mit dem Ansatz der realistischen Wendung der Pädagogik wird die empirische Bildungsforschung handlungstheoretisch begründet und die Arbeitsteilung zwischen Theorie und Forschung sanktioniert. In Anlehnung an J.H. Goldthorpe (Baumert, 2016, S. 217) wird Verursachen als generativer Prozess betrachtet, d.h. in der Konsequenz, dass aus Wirkungen auf Ursachen geschlossen wird. Schon Roth hatte expliziert, Gegenstand empirischer Bildungsforschung sei „das *bildende Wirksame*“ (Roth, 1962, S. 485; Herv. i. O.).¹⁰ Durch die Bestimmung des Gegenstandsbereichs der empirischen Bildungsforschung als generative Prozesse¹¹ im Kontext der Bildung wird der Untersuchungsgegenstand von einer spezifischen Fachsystematik entkoppelt und damit die Voraussetzung für eine rein methodologische Fokussierung des Gebiets gesetzt. Gegenstand der empirischen Bildungsforschung seien latente Variablen, deren Wirkung sich probabilistisch errechnen lässt. Die daraus entstehende Verselbständigung der Methode führt zu einer Fokussierung auf das Verfahren, auf die Methode als Kriterium wissenschaftlicher Objektivität.¹² Empirische Bildungsforschung wird als breites interdisziplinäres Forschungsfeld definiert:

Bildungsforschung untersucht Bildungsprozesse – einschließlich ihrer Ziele und Ergebnisse – also nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch in sozialen Zusammenhängen, die eine Mehrebenenstruktur aufweisen und von der sozialen Nahumwelt wie der Familie und dem Freundeskreis über institutionelle Kontexte bis zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen und ihren Veränderungen reichen. (Baumert, 2016, S. 217)

Obwohl präzisiert wird, dass eine solche breite Definition „weder thematische noch methodologische Präferenzen“ enthalte (Baumert, 2016, S. 217), impliziert die Formulierung der Leitfrage eine Verengung des methodologischen Zugangs, oder genauer den Ausschluss einer spezifischen Form der Theorie aus dem Bereich der empirischen

10 Zur Kritik und wissenssoziologischen Kontextualisierung dieses Paradigmas wissenschaftlicher Rationalität siehe Bellmann & Müller (2011).

11 Gräsel sieht darin eines der Hauptmerkmale der Bildungsforschung, neben Interdisziplinarität und Verwendung empirischer Forschungsmethoden, das sie als „Problemorientierung“ (2015, S. 16) bezeichnet.

12 Zur ideengeschichtlichen Einbettung dieser Problematik in den Kontext des Positivismusstreits siehe Casale (2011).

Bildungsforschung. Die Präzisierung der leitenden Fragestellung der empirischen Bildungsforschung lautet: „Wie ist Bildung in ihrer historischen Ausprägung rekonstruierbar und möglich?“ nicht aber: „Wie soll sie sein?“ (Baumert, 2016, S. 217). Die Trennung von Normativität und Forschung reduziert die Frage nach dem *Wozu* auf ein Werturteil, das in dem Maß, in dem es sich nicht operationalisieren lässt, nicht der wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen werden kann. Das *Wozu* wird dann zum Gegenstand einer Theorie, die mit der empirischen Forschung nicht viel zu tun hat und auf dem Konzept des sogenannten „Bildungsminimums“ beruht, das nicht aus einer Begriffsbestimmung, sondern wiederum aus der Beobachtung eines Feldes im Sinne Luhmanns (Baumert, 2016, S. 219), dessen Logik als Code gefasst wird, resultiert. D.h. die Bildungsforschung geht von einer impliziten Normativität, einem vorausgesetzten Verständnis von Bildung und deren gesellschaftlicher Bedeutung aus, das sie nicht zum Gegenstand einer empirischen bzw. methodologisch geleiteten Untersuchung macht.

Daraus resultiert in der Argumentation – wenngleich nicht explizit – ein doppelter Gebrauch der Theorie. Den ersten könnte man als ‚soziologisches‘ Theorieverständnis bezeichnen, demzufolge Theorie entweder als Werkzeugkiste oder als Verallgemeinerung von empirischen Ergebnissen bzw. von Beobachtungen¹³ zu verstehen wäre. Der zweite würde einem ‚philosophischen‘ Typus von Theorie entsprechen, dessen Argumentationsform als rein deduktiv aufgefasst wird und dessen Status von einer vagen Festlegung normativer Prinzipien abhängt.

5. Epistemologie

Die Trennung von philosophischer Theorie und Forschung, oder – aus einer anderen Perspektive formuliert – die ausschließliche Verkopplung von Forschung und soziologischer Theorie, kann, so die These, auf die am Anfang des 20. Jahrhunderts eingeführte Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften zurückgeführt werden. Das daraus entstandene doppelte Rationalitätsmodell, das in Hans-Georg Gadammers *Wahrheit und Methode* (1960) seine weitere Bestätigung findet, äußert sich in der Gegenüberstellung von Erklären und Verstehen und darauffolgend in der Unterscheidung zwischen Denken (Theorie) und Wissenschaft.

Einen alternativen Versuch zu dieser Tradition stellt die Epistemologie dar. Die Analyse des Beitrags der Epistemologie zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Forschung begrenzt sich auch in diesem Fall auf eine Episode und verzichtet absichtlich auf eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Positionen. Der Fokus wird auf eine Position gerichtet, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt. Hier

¹³ Die enge Verbindung von Beobachtung und Theorie in der Soziologie findet eine Bestätigung in dem Vorschlag von Herbert Kalthoff, soziologische Theorien wie folgt zu differenzieren: „Theorien als beobachtungsanleitende Annahmen“, „Theorien als aus empirischem Material entwickelte Kategorien“, „Theorien als beobachtbare soziale Phänomene“ (Kalthoff, 2008, S. 12).

mit soll abschließend der Faden, der sich durch diesen Beitrag zog (die Empirisierung der Forschung als Folge der Spezialisierung der Naturwissenschaften) noch einmal aufgenommen, aber mit einer anderen möglichen Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Forschung verknüpft werden, die aber noch zu schreiben wäre.

Schon in den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts hat sich Gaston Bachelard mit dem Problem befasst, ein Verhältnis zwischen Wissenschaft und Philosophie zu denken, das eine Alternative sowohl zur ihrer traditionellen Verhältnisbestimmung als auch zur damaligen Universitätsphilosophie darstellen sollte (siehe dazu Lepenies, 1987).¹⁴ Bachelards Epistemologie zielt auf eine Umkehrung des traditionellen Verhältnisses von Philosophie und Wissenschaft. Die Philosophie sollte von *scientia prima* zur Magd der Wissenschaft werden. Diese Umkehrung geht von bestimmten Voraussetzungen aus und führt zu bestimmten Konsequenzen. Hier seien nur drei erwähnt. Bei der Formulierung der Konsequenzen wird mit Bachelard und über ihn hinaus auf mögliche Folgen für die Justierung des Verhältnisses von Theorie und Forschung im disziplinären Feld der Erziehungswissenschaft verwiesen.

Aus der Betrachtung der Philosophie als Magd der Wissenschaft resultiert zuerst die Infragestellung der Trennung von Theorie und Forschung. Die Theorie ist selbst Teil des forschenden Prozesses, indem sie durch die kategoriale und begriffliche Bestimmung eines Feldes, eines Bereichs, eines Problems zur Konstruktion/Komposition eines Untersuchungsgegenstandes oder einer theoretischen, gesellschaftlichen Konstellation beiträgt. In dieser Perspektive stellt der Untersuchungsgegenstand keine Tatsache dar. Er ist eher das Resultat einer Abstraktion (Bachelard, 1938/1987, S. 38), die durch den Gebrauch spezifischer Kategorien, Begriffe, Instrumente, methodologischer Verfahren entstanden ist. Übertragen auf das wissenschaftliche Feld der Erziehungswissenschaft bedeutet das, dass es keine Erziehungswirklichkeit, keinen Bildungs- und Erziehungsprozess an sich gibt. Damit wird wiederum nicht behauptet, dass Erziehungs- oder Bildungsprozesse reine Konstruktionen sind, sondern dass die Bezeichnung eines Prozesses als Erziehung schon eine Abstraktion ist, die auf der Basis theoretischer Annahmen sowie Untersuchungen oder Kategorisierung von Alltagspraktiken vollzogen wird. Eine der möglichen Aufgaben einer forschenden Theorie, d. h. einer Theorie, die auf Erkenntnis zielt, wäre neben einer kompositorischen Funktion¹⁵ (Bestimmung des Forschungsgegenstandes), eine dekompositorische.¹⁶ Ihre Arbeit wäre in diesem Fall analytischer

14 Über die Bedeutung von Bachelard für die spätere Entwicklung der Epistemologie siehe die Studie von Erdur (2018).

15 Christiane Thompson (2011) schreibt dem systematischen Charakter einer Theorie in Kantischem Sinne eine architektonische Funktion zu.

16 Der Gebrauch von Begriffen wie Dekomposition, Komposition, Konstruktion und Dekonstruktion verweist hier einerseits auf Jacques Derridas Dekonstruktionsverfahren, das mit dem Einfluss der Epistemologie von G. Canguilhem ideengeschichtlich in Verbindung gebracht werden kann (Erdur, 2018, S. 41). Im Unterschied zu Derridas Dekonstruktion zielt die Analyse aber in Bezug auf die behandelte Problematik nicht auf die Hervorhebung der rhetorischen Argumentationsfiguren, die eine literarische Auffassung eines Textes impliziert, sondern auf die Sichtbarmachung der kategorialen und begrifflichen Konstruktion des Unter-

Natur. Sie würde darin bestehen, die Elemente einer Konstellation zu zergliedern, die einen Forschungsgegenstand, ein historisches Phänomen ausmachen.

Aus dem Gesagten lässt sich eine zweite Voraussetzung von Bachelards Epistemologie ableiten: die Unterscheidung von Alltag und Wissenschaft, von *doxa* und *episteme*. Die Wissenschaft schaffe sich ihre Objekte durch die Zerstörung der Gegenstände der Erfahrung. Das heißt in der Konsequenz, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Alltag ist ein Übersetzungsverhältnis. Die wissenschaftliche Sprache kann dann als „Neosprache“ bezeichnet werden (Lepenes, 1987, S. 19). Weder hat die Wissenschaft ein direktes, ein im Sinne Husserls intentionales Verhältnis zur Lebenswelt, noch ist der Einfluss des Alltags auf die Wissenschaft unvermittelt. Eine wissenschaftliche Erfahrung unterscheidet sich gerade hinsichtlich der Rolle der Beobachtung von einer gewöhnlichen, alltäglichen Erfahrung. Während eine alltägliche Erfahrung von Beobachtungen ausgeht, hat eine wissenschaftliche Erfahrung in der Zusammensetzung ihres Gegenstandes ihren Ausgangspunkt:

Eine *wissenschaftliche Erfahrung* ist also eine Erfahrung, die der *gewohnten* Erfahrung *widerspricht*. [...] Die gewöhnliche Erfahrung ist nicht wirklich *zusammengesetzt*; sie besteht vielmehr aus nebeneinandergesetzten Beobachtungen, und es ist sehr erstaunlich, daß die alte Epistemologie einen kontinuierlichen Zusammenhang zwischen der Beobachtung und der Erfahrung sah, während doch die Erfahrung die gewöhnlichen Bedingungen der Beobachtung hinter sich lassen muß. Da die gewöhnliche Erfahrung nicht *zusammengesetzt* ist, kann sie auch nicht [...] wirklich *verifiziert* werden. Sie bleibt eine Tatsache. Sie kann kein Gesetz geben. Zur wissenschaftlichen Bestätigung der Wahrheit ist es erforderlich, sie unter mehreren verschiedenen Gesichtspunkten zu verifizieren. Eine Erfahrung denken heißt dann: in einen anfänglichen Pluralismus Zusammenhang bringen. (Bachelard, 1938/1987, S. 44)

Dementsprechend lassen sich drittens wissenschaftliche Verschiebungen, Veränderungen nicht rein wissenssoziologisch erklären. Sie sind der Logik, den Verfahren einer Wissenschaft, eines wissenschaftlichen Feldes immanent. Aus diesem Grund werden wissenschaftliche Probleme, Fragen stets bezugnehmend auf Begriffe, auf methodologische Verfahren und im Kontext eines disziplinären wissenschaftlichen Feldes gestellt. *Strictu sensu* wäre für Bachelard eine Theorie immer eine Theorie einer bestimmten Wissenschaft. Die gegenwärtige interdisziplinäre oder transdisziplinäre Ausrichtung der Epistemologie kann, will sie nicht Gefahr laufen, Rationalitätsformen rein kulturalistisch oder wissenssoziologisch zu begreifen, nur als eine Verständigung über Begriffe

suchungsgegenstandes. Andererseits greift der Gebrauch einer solchen Begrifflichkeit auf die Erkenntnistheorie Th. W. Adornos zurück, die in musikalischer Hinsicht die Konstruktion des Gegenstandes als Komposition begreift. Das sinnliche Moment der Theorieproduktion wird hier mehr über die Form als über die semiotische Dimension der Sprache übertragen (siehe Adorno 1949/1990, S. 54–55, Adorno 1970/1996, S. 90–91).

und Methoden realisiert werden.¹⁷ Bezüglich der Theorie einer Disziplin, einer spezifischen Wissenschaft führen die Priorisierung bestimmter Begriffe (z. B. Erziehung oder Bildung) und ihre Kontextualisierung hinsichtlich ihrer Theorietraditionen, mehr noch hinsichtlich ihrer epistemologischen Matrix zur Auswahl unterschiedlicher methodologischer Verfahren, die wiederum den Forschungsgegenstand zusammensetzen.

Die Aufgabe der philosophischen Theorie könnte in diesem Fall eine doppelte sein: *construens* und *destruens* zugleich. Sie trägt entscheidend zur Konstruktion des *Explanandum* bei und sie dekonstruiert es, sobald es als Tatsache diskutiert wird.

Literatur

- Adorno, T. W. (1949/1990). *Philosophie der neuen Musik*. Gesammelte Schriften. Bd. 12. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1961/2019). *Die Einheit von Forschung und Lehre unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts*. In Ders., *Vorträge 1949–1968* (S. 239–264). Nachgelassene Schriften. Abt. V, Bd. 1. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970/1996). *Ästhetische Theorie*. Gesammelte Schriften. Bd. 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1938/1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zur einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft „Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker“, S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt, Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Casale, R. (2001). Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 25–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

17 Den Gedanken verdanke ich Elena Tertel, die in ihrer begriffsgeschichtlichen Auswertung der Zeitschrift *Studium generale*; Zeitschrift für interdisziplinäre Studien/Zeitschrift für die Einheit der Wissenschaften im Zusammenhang ihrer Begriffsbildungen und Forschungsmethoden (1947–1971) im Rahmen des DFG Forschungsprojekts „Studium Generale in der BRD nach 1945“ zu dem Ergebnis gekommen ist, dass in der Zeitschrift die zuerst interdisziplinäre und später transdisziplinäre Diskussion über die Einheit der Wissenschaften als Auseinandersetzung über Methoden und Begriffe geführt wird. Bezüglich der interdisziplinären Weiterentwicklung von Bachelards Epistemologie verweist Lepenies (1987) auf R. Kosellecks Begriffsgeschichte und M. Foucaults Diskursanalyse. Zu präzisieren wäre, dass Foucaults Archäologie den spezifischen Wissensformen disziplinärer Felder mehr Aufmerksamkeit schenkt (insbesondere der Rationalitätsformen der modernen Humanwissenschaften), während seine spätere genealogische Studien *doxa* und *episteme* nicht mehr strikt trennen.

- Casale, R. (2011). ‚Zur Abstraktheit der Empirie. Zur Konkretheit der Theorie‘. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 239–264). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Drewek, P. (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H. U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 59–73). Wiesbaden: Springer.
- Erdur, O. (2018). *Die epistemologischen Jahre. Philosophie und Biologie in Frankreich, 1960–1980*. Zürich: Chronos.
- Forster, E., & Obex, T. (2020). Historische Epistemologie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 641–651). Wiesbaden: Springer VS.
- Freyer, H. (1931). Zur Bildungskrise der Gegenwart. *Die Erziehung: Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 597–626.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 15–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuss für Hochschulreform* (1948). Hamburg: Printing and Stationary Service.
- Heydorn, H. J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 14–32). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Husserl, E. (1936/1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. In Husserliana (Hua), Gesammelte Werke, Bd. 6. Den Haag: Martinus Nijhoff Verlag.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In Ders., S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kersting, C. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersting, C. (2014). Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 32–53.
- Lepénies, W. (1987). Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsgeschichte – Das Werk Gaston Bachelards. In G. Bachelard. *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zur einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis* (S. 7–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenburg Verlag.
- Meifort, F. (2017). *Ralf Dahrendorf. Eine Biographie*. München: Beck
- Rheinberger, H. J. (2017). Historische Epistemologie. In M. Sommer, S. Müller-Wille & C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte* (S. 32–45). Stuttgart: Metzler.
- Ringer, F. K. (1969/1983). *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 2, 481–490.

- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schiera, P. (1987/1992). *Laboratorium der bürgerlichen Welt – Deutsche Wissenschaft im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1925). *Kultur und Erziehung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Tenorth, H. E. (2019). „Zeitdiagnostik“ – Praktiken einer pädagogischen Argumentform. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 93–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, C. (2011). Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 140–156). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Tröhler, D. (2014). Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 9–32.
- Troeltsch, E. (1919): *Deutsche Bildung*. Darmstadt: Reichl.
- Windheuser, J. (2018). *Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute)*. Bielefeld: transcript.

Abstract: The paper is to be understood as an attempt: From the perspective of historical epistemology, the establishment of a specific scientific paradigm will be discussed, which is characterized by the juxtaposition of philosophical theory and research as well as by their division of labor. This process is interpreted as a reaction to the crisis of philosophy as *scientia prima* and to the growing importance of the natural sciences in the second half of the 19th century. On the basis of selected ‘episodes’, which are considered to be representative of the history of science, some stages of this process (1. Geisteswissenschaftliche Pädagogik; 2. the realistic turn; 3. empirical educational research) are discussed according to their understanding of science. Finally, by referring to G. Bachelard’s epistemology, an alternative to this process is pointed out, which does not separate research and philosophical theory and which ascribes an epistemological significance to philosophical theory in the research process.

Keywords: Transcendental Philosophy, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Realistic Turn, Empirical Educational Research, Historical Epistemology

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften,
Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung,
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: casale@uni-wuppertal.de