

Ricken, Norbert

## Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag

*Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 839-852*



Quellenangabe/ Reference:

Ricken, Norbert: Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 839-852 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258163 - DOI: 10.25656/01:25816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258163>

<https://doi.org/10.25656/01:25816>

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

Norbert Ricken

# Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

## Ein Systematisierungsvorschlag

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund einer zunehmend stärker standardisierten Methodisierung von wissenschaftlicher Forschung wird die Frage diskutiert, ob und inwieweit sich theoretische Forschung – auch und gerade in der Erziehungswissenschaft – auch methodisch ausweisen und entfalten lässt; mithilfe der doppelten Unterscheidung von drei Ebenen der Theorieforschung (Begriffs-, Argumentations- und Systematizitätsforschung) und drei Formen der Textualität (Intra-, Inter- und Kontextualität) wird versucht, bereits etablierte Verfahren der theoretischen Forschung zu systematisieren und so in einen Zusammenhang zu bringen, dass ein gegenstandsbezogener Zugriff auf Theorieforschung möglich und eine zumeist positionale Verortung in epistemologischen Schulen und (nicht miteinander kompatiblen) Methodologien zunehmend weniger nötig wird.

**Schlagnote:** Theorieforschung, Theoriebildung, Forschungsmethoden, Methodologie, textanalytische Verfahren

## 1. Einleitung

So selbstverständlich es zu sein scheint, im Kontext der theoretischen bzw. Systematischen Erziehungswissenschaft auch nach Methoden der theoretischen Forschung zu fragen, so irritierend ist dies doch zugleich. Und das vor allem, weil die Beantwortung dieser Frage eigentümlich ambivalent ausfällt: Auf der einen Seite kann man beruhigt auf einen seit langen Jahren bearbeiteten, in zahlreichen Studienbüchern verdichteten und inzwischen auch bis auf die Ebene von Studienmodulen und Theoriewerkstätten vorgedrungenen Diskurs verweisen; die in regelmäßigen Zyklen publizierten und längst zu mehrfach aufgelegten Standardwerken gewordenen Arbeiten zu ‚Theorien‘, ‚Konzepten‘ und ‚Methoden der Erziehungswissenschaft‘ (vgl. exemplarisch Wulf, 1992, Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, Krüger, 2012 und Koller, 2017) mögen diese Einschätzung exemplarisch stützen – viele weitere Arbeiten zu spezifischen Fragen der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft wären zu nennen (vgl. auch Tenorth, 2000). Und doch kommt man auf der anderen Seite nicht umhin einzugehen, dass in den genannten Darstellungen Fragen einer explizit theoretischen Forschung eher randständig sind und in anderen, explizit auf bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Forschungen zugeschnittenen Arbeiten die Frage nach Methoden derselben erst gar nicht auftauchen (vgl. exemplarisch Schäfer, 2005 und Ehrenspeck-Kolasa, 2018) oder doch zu historischen Fragen umgebaut werden (vgl. jüngst Tenorth, 2019). Die eher seltenen Ausnahmen einer explizit auf Fragen einer theoretischen

schen Forschung ausgerichteten Methodenreflexion – exemplarisch seien hier Überblicke (vgl. Brinkmann & Petersen, 1998) sowie spezifischere Arbeiten zur Methodologie und Methodik der Hermeneutik (Rittelmeyer, 2018), der Argumentationsanalyse (Wigger, 2018) und der Diskursanalyse (Langer & Wrana, 2018) genannt – belegen aber eine andere Eigentümlichkeit bisheriger theoretischer Forschung (und das nicht nur) in der Erziehungswissenschaft, wird doch weithin die Frage nach den Methoden der Theoriearbeit gewöhnlich entlang üblicher epistemologischer Grundentscheidungen bearbeitet und damit in die oft durch Distinktionen bestimmten Traditionslinien von Wissenschaftsparadigmen und epistemologischen Schulen eingereiht. Erschwert wird die Bearbeitung der Fragestellung schließlich auch dadurch, dass nicht ganz selten vor einer unkritischen Übernahme von empirisch ausgerichteten Wissenschaftsformaten und einer darin implizierten Methodenfixierung gewarnt wird, wie dies Richard Rorty bereits vor etlichen Jahren mit dem Stichwort der „methodolatry“ getan hat (Rorty, 1999, S. XXI; vgl. insgesamt kritisch zur ‚Macht der Methode‘ auch Sonderegger in Thompson, Rieger-Ladich & Brinkmann, 2020 sowie auch der Beitrag von Casale in diesem Heft).

Vor diesem Hintergrund nun die Frage nach spezifischen Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft aufzunehmen heißt, dabei nicht einfach Neuland zu betreten und zugleich doch nur bedingt auf Altbewährtes zurückgreifen zu können. Der angestrebte Vorschlag zu einer Systematisierung theoretischer Forschungsmethoden zielt vielmehr darauf ab, die bisherig eher epistemologisch motivierten Grenzziehungen zwischen den Wissenschaftsschulen – bei aller Triftigkeit derer Differenzen und der damit verbundenen Konstitutionsfragen – einzuklammern und die Frage anzustoßen, ob es nicht möglich und sinnvoll wäre, differente Methoden theoretischer Forschung auch und gerade schulenübergreifend zu identifizieren, aufeinander zu beziehen und in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Im günstigsten Fall ließe sich so eine (sicherlich randunscharfe) Heuristik für die Frage erarbeiten, was man denn methodisch tut bzw. tun könnte, wenn man theoretisch forscht und forschen will. Der Charakter eines solchen Versuchs kann daher nur thesenartig sein und wird weder Vollständigkeit noch Allgemeingültigkeit beanspruchen können.

## 2. Zum Kontext der Fragestellung

Es ist kaum zufällig, dass die Frage nach Methoden theoretischer Forschung auch in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig erneut aufgeworfen wird. Verkürzt formuliert lassen sich drei Kontexte dafür skizzieren:

(a) Angesichts veränderter *wissenschaftspolitischer Rahmenstrukturen*, die wissenschaftliche Forschungen zunehmend auch in einer Projektlogik situieren und auf die Einwerbung von sog. Drittmitteln verpflichten, ist es erforderlich, Forschungsvorhaben insgesamt formalisiert(er) auszuweisen und sowohl den Gegenstand hinsichtlich des Forschungsstands und der Fragestellung als auch die Methodik und die angezielten Ergebnisse der Untersuchung eigens darzulegen. Das hat dann – auch aus Begutach-

tungsgründen innerhalb der Forschungsförderung – für viele Bereiche der Forschungen zu einer Standardisierung von Qualitätskriterien für Forschungsvorhaben geführt, in denen neben Fragen der Relevanz und der Güte der jeweiligen Forschung insbesondere auch Fragen der Nachvollziehbarkeit und methodischen Bearbeitung eines Gegenstands zentral sind (für die quantitative Forschung vgl. Stanat, 2015 sowie allgemein Rost, 2013; für die qualitative Forschung vgl. Helsper, Kelle & Koller, 2016). Auch wenn diese Logik zunächst weitgehend im Kontext empirischer Forschung verbreitet ist, weil es dort eher möglich oder üblich zu sein scheint, gegenstandsbezogene Fragestellungen und methodenbezogene Bearbeitungsweisen (mehr oder weniger) getrennt voneinander zu diskutieren, so weitet sie sich doch längst über die Grenzen empirischer Forschung aus und drängt neben der historischen Forschung auch die theoretische Forschung dazu, die jeweilige methodische Bearbeitung einer Fragestellung eigens auszuweisen und zu plausibilisieren. Das aber gelingt gegenwärtig zunehmend weniger durch den Rekurs auf eingewohnte epistemologische Denktraditionen und deren bloße Rekonstruktion.

(b) Dass dies alles andere als neu und nicht bloß wissenschaftspolitisch motiviert ist, wird auch mit Blick auf *wissenschaftstheoretische Entwicklungen* deutlich. Es gehört zu den disziplinären (und teildisziplinären) Selbstverständlichkeiten einer jeden Wissenschaft, das ‚Was‘ der Untersuchung (Forschungsgegenstand) sowohl methodisch, also auf das ‚Wie‘ hin (Forschungsmethoden), als auch perspektivisch, auf das ‚Woraufhin‘ der Forschung (Forschungsperspektive), auszuweisen und dadurch die Wissenschaftlichkeit der jeweiligen Forschung nachzuweisen. Überwiegend methodologisch situierte Reflexionen im Kontext etablierter epistemologischer Traditionen sind weiterhin unverzichtbar, können aber diese Plausibilisierungen nicht ersetzen – und verlangen m. E. danach, Methoden auch der theoretischen Forschung konkret zu benennen und aus ihren traditionellen ‚Schul‘-Verankerungen zu lösen.

(c) Diese Forderung ist aber auch längst zu einer *wissenschaftsdidaktischen Anforderung* geworden, sehen sich doch alle sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen vor die nicht einfache Frage gestellt, wie sie denn die jüngere Generation in die jeweiligen Forschungstypen einführen und auch Studierende entsprechend ausbilden wollen. Wenn es richtig ist, dass Forschungswerkstätten dafür geeignete Orte darstellen können, dann ist es nur zu verständlich, neben (quantitativen und qualitativen) Empirie- und Geschichtswerkstätten auch Theoriewerkstätten – wie dies bereits gelegentlich geschieht – anzubieten, in denen eine Vielzahl entsprechender Forschungsmethoden erlernt und genutzt werden soll. Das aber stellt einen kaum zu überschätzenden Bruch mit den nicht ganz seltenen disziplinären Gepflogenheiten dar, jeweilige Theoriezugehörigkeiten und -zuordnungen gewissermaßen sozialisatorisch qua ‚Meisterlehre‘ und ‚Einübung in den Jargon‘ zu erlernen und immer wieder neu herzustellen.

Diese veränderten Rahmenbedingungen haben inzwischen auch interdisziplinär und international dazu geführt, den Charakter der theoretischen Forschung – insbesondere mit Blick auf die Methoden dieser Forschung – doch deutlicher zu profilieren. Auch wenn bislang erst gelegentlich Handbücher zur Theorieforschung in anderen Disziplinen herausgegeben worden sind (vgl. exemplarisch für die Soziologie Moebius &

Ploder, 2017), die sich nicht mehr und nicht mehr überwiegend durch die Rekapitulation von epistemologischen Traditionen auszeichnen (wie noch Kneer & Schroer, 2009), so ist der Trend zu einer Art auch ‚methodischen Gebrauchsanweisung‘ für Forschungsvorhaben (vgl. beispielhaft für die qualitative Sozialforschung Knoblauch, Akremi, Traue & Baur, 2018) nicht von der Hand zu weisen. Nicht nur für die Philosophie liegen solche Arbeiten sowohl national (vgl. exemplarisch Schönwälder-Kuntze, 2015) als auch international (vgl. Cappelen, Gendler & Hawthorne, 2016 und D’Oro & Overgaard, 2017) bereits vor; auch mit Blick auf Theorieforschung in der Erziehungswissenschaft bzw. -philosophie sind bereits erste Arbeiten vorgelegt worden (vgl. exemplarisch Ruitenberg, 2010, Thompson, Rieger-Ladich & Brinkmann, 2020).

### 3. Zum Gegenstand theoretischer Forschung

Allein die Frage aber, was denn der Gegenstand theoretischer Forschung (auch in der Erziehungswissenschaft) sei, stellt bereits vor nicht ganz unerhebliche Probleme; denn so leicht eine erste Antwort zunächst ausfallen mag, dass man halt ‚Theorien‘ erforsche, wenn man theoretische Forschung betreibe, so schwierig wird es doch, die zahlreichen Folgefragen und jeweiligen Unterscheidungen in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Bellmann in diesem Heft). Insbesondere die vermutlich doch erforderliche Abgrenzung von grundlagentheoretischer Forschung und Theoriebildung im Kontext der systematischen Erziehungswissenschaft einerseits und der Theoriebildung im Kontext aller anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft andererseits löst nicht nur Irritationen, sondern auch Erinnerungen an zahllose Debatten über die Rolle und den Status der (früheren) ‚Allgemeinen Pädagogik‘ aus (vgl. Ricken, 2010). So geht es nicht nur darum, die theoretische (bzw. theoretisch interessierte) Erforschung von Gegenstandsfeldern (in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen) von Theorieforschung im Kontext der theoretischen Erziehungswissenschaft (wenn auch sicherlich nicht trennscharf) zu unterscheiden, sondern auch verschiedene Formen der Theorieforschung im Blick zu behalten (vgl. dazu auch die Unterscheidungen in Kalthoff, 2008, S. 12, 14 u. ö.); denkbar ist ja sehr wohl, dass man sowohl theoretisch als auch wissenschaftssoziologisch und wissen(schaft)sgeschichtlich über Theorien und Theoriebildung forscht (vgl. ähnlich dazu z. B. die Unterscheidungen von struktureller bzw. funktionaler, objektbezogener und diskursiver Theorie in Zima, 2017, S. 4–23) – und die Dringlichkeit, alle drei Perspektiven miteinander dann doch zu verschränken, ist wohl kaum von der Hand zu weisen, auch wenn es enorm schwer ist, alles auf einmal auch einzulösen. Hilfreich – wenn auch etwas anders gelagert – ist daher ein Vorschlag von Johannes Bellmann (in diesem Heft), dreierlei *Dimensionen von theoretischer Forschung* zu unterscheiden und *Theorieforschung* als überwiegend rekonstruktive Forschung über Theorien und Theoriewandel sowohl von *Theoriebildungsforschung*, die konstruktiv Methoden der Theoriebildung fokussiert, als auch von der Erforschung des *Theoretisierens* im Sinne eines performativen ‚doing theory‘ (vgl. dazu z. B. Schmidt, 2016) abzugrenzen.

Für meine weitere Argumentation möchte ich entlang dieser Unterscheidung einen Schwerpunkt auf Fragen der (rekonstruktiven) Theorieforschung legen.<sup>1</sup> Die dabei notwendige Doppelung, dass nämlich Theorien zunächst gegenstandsbezogen sind (a), im Kontext einer ‚theoretischen Theorieforschung‘ aber selbst sowohl in ihrer Struktur und Architektur als auch in ihren Prozessen und Operationen zum Gegenstand der Forschung werden sollen (b), sei hier daher kurz erläutert.

(a) Gegenstand von Theorieforschung sind Theorien. Unter ‚Theorie‘ verstehe ich dabei zunächst einen (zeichen-)sprachlich verfassten und durch Abstraktion und Artikulation erzeugten Zusammenhang von Begriffen und stimmig verknüpften Aussagen zu einem Gegenstandsbereich, der [1] der Erschließung (und Konstitution) dieses Gegenstandsbereichs, [2] der Systematisierung, Verdichtung und Ordnung von Einzelaussagen bzw. -erkenntnissen, [3] der Plausibilisierung bzw. Begründung jeweiliger Geltungsansprüche sowie schließlich [4] der Generierung neuer Aussagen dient. Damit wird Theorie als Erschließungs-, Ordnungs- und Begründungszusammenhang von Erkenntnissen sowie als generatives Prinzip derselben gefasst; Erkenntnisse werden dabei nicht repräsentationalistisch als ‚Abbilder von Welt‘ verstanden, sondern als ‚pragmatische Konstruktionen von Welt‘ zu Zwecken der ‚Orientierung in Welt‘.

Wissenschaftliche ‚Theorien‘ stellen dabei einen besonderen Typus von ‚Theorie‘ dar, insofern sie die genannten Anforderungen [1–4] ausdrücklich bearbeiten und sich so über die eigenen Konstruktionsprinzipien und -verfahren Rechenschaft ablegen; sie sind daher durch eine mehrdimensionale (Selbst-)Reflexivität gekennzeichnet, weil und indem sie

- i) die jeweilige *Perspektivität* des Wissens – insbesondere als Verknüpfung von propositionalen Gehalten und kategorialen (Rahmen-)Strukturen – ausweisen, dadurch den interpretativen Charakter der Aussagen betonen und als Konstitution eines Gegenstandsbereichs sichtbar machen sowie damit auf die grundsätzliche (methodische, soziale, historische und kulturelle) Bedingt- und Strukturiertheit von Wahrnehmen und Denken hinweisen;
- ii) die jeweilige *Diskursivität des Wissens* im Sinne einer epistemologischen Verortung bzw. Positionierung ausweisen, d. h. sowohl ihre Bindung an spezifische ‚Denkstile‘ (Fleck) und ‚Soziolekte‘ (Zima) als auch ihre (positiven und negativen) Bezüge zu anderen Theoriearchitekturen benennen und vor dem Hintergrund ebenso unaufhebbarer wie notwendiger Mehrperspektivität und Pluralität einen diskursiven Prozess eröffnen;

---

1 Mit dieser Akzentuierung einer der drei Dimensionen theoretischer Forschung sind möglicherweise zweierlei Missverständnisse verbunden: Zum einen könnte nahegelegt werden, dass (rekonstruktive) Theorieforschung die zentrale oder gar dominante Form theoretischer Forschung sei und sich von den anderen Aspekten derselben trennen ließe; das könnte dann zum anderen dazu verführen, den grundsätzlich konstruktiven bzw. konstitutiven Aspekt von theoretischer Forschung zu übersehen und ‚Theorien‘ als für theoretische Forschung bloß gegebene Gegenstände misszuverstehen.

iii) die jeweilige *soziale Intentionalität und Funktionalität des Wissens* im Sinne einer Ein- und Rückbindung an menschliche Praktiken problematisieren, sowohl mögliche fungierende (Erkenntnis-)Interessen bzw. jeweilige gesellschaftlichen Zusammenhänge (z. B. Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge) rekonstruieren als auch den Zusammenhang von Geltung (normative Reichweite) und Genesis (historische Abkunft) bedenken und (selbst-)kritisch diskutieren.

(b) Theorieforschung im Sinne einer theoretischen Forschung über Theorien fragt daher nach den Strukturen und Architekturen, den Prozessen und theoretischen Operationen eben dieser (vorliegenden) Theorien und deren Bildung. Sie kann sich ihrerseits zwar auch auf Theoriebildung – z. B. auf Theorien über den Wandel von Theorien (vgl. zum Diskurs über sog. Paradigmen im Anschluss an Kuhn die Arbeit von Hoyningen-Huene, 1989) – ausrichten, fokussiert aber zunächst im Kern *begriffliche, argumentative und systematische* Operationen als Formen und Modi der jeweiligen Theorie(bildung).<sup>2</sup>

Angesichts der verschiedenen Ebenen, auf denen Theorien situiert sind und eigens auch reflexiv bearbeitet werden (müssen), ist es aber nun umgekehrt auch irritierend, wie oft (und mit welcher Lust bisweilen) genau diese Art der Theorieauseinandersetzung und -forschung – sei es als bloße ‚Exegese‘ (Tenorth, 2018, S. 91) oder als bloß ‚selbstreferentielle Theoriebildung‘ (Kalthoff, 2008, S. 9) – bisweilen diskreditiert wird. Dass es eben diese – meinetwegen auch als traditionell zu bezeichnende – Formen der Theoriearbeit gegeben hat bzw. sicherlich immer noch gibt, ist und kann kein Argument sein gegen Theorieforschung überhaupt – so wie das für empirische Forschung mit Blick auf deren mögliche Fehlformen eben auch gilt.

#### 4. Zu den Methoden einer (erziehungswissenschaftlichen) Theorieforschung

Entlang der bereits eingeführten Unterscheidung von drei verschiedenen Ebenen der Theoriearbeit – Begriffsbildung (und -analyse), Argumentation (und -analyse) sowie Systematizität (und -analyse) – sei im Folgenden der Versuch unternommen, Methoden der Theorieforschung zu sortieren und in einen Zusammenhang zu bringen.<sup>3</sup> Da Theo-

2 Die Frage, ob sich theoretische Arbeit angemessen (und umfänglich) mit diesen drei Grundoperationen – auf den Ebenen der Begrifflichkeit, der Argumentation und der Systematizität – beschreiben lässt, kann hier nur im Sinne einer ‚empirisch‘ zu überprüfenden Arbeitshypothese beantwortet werden; zu prüfen wäre daher, ob andere Operationen benannt werden können, die die systematische Unterscheidung dieser drei Grundoperationen theoretischer Arbeit erweitern (oder doch bloß ergänzen). Vgl. dazu auch insgesamt Zima, 2017.

3 erinnert sei daran, dass mit Theorieforschung hier nur ein Aspekt theoretischer Forschung bearbeitet wird; die Frage, ob die hier aufgeworfene Systematik theoretischer Forschungsmethoden auch für alle Fälle theoretischer Forschung relevant sein kann, muss daher (noch) offen bleiben.

rien zudem immer (und ausschließlich) in Textform vorliegen, lassen sich mit Blick auf diese Verfasstheit drei weitere Ebenen einführen, auf denen Theorien und deren Bildung erforscht werden können: auf der Ebene eines Textes oder Werkes (*Textualität*); auf der Ebene eines Diskurses bzw. eines entsprechend ausgewählten Textkorpus (*Intertextualität*); und schließlich auf der Ebene der Verwendungsweisen von Texten und deren Bedeutung für Praktiken (*Kontextualität*). Die so aufgespannte Matrix (A: Ebenen der Theoriearbeit/B: Ebenen der Textualität) soll heuristisch hilfreich sein, nach jeweiligen methodischen Formaten der Bearbeitung zu fragen und diese zusammenzutragen – auch wenn schnell offenkundig wird, dass die jeweiligen (3 × 3) Felder kaum trennscharf mit einer bzw. gleich mehreren Methoden identifiziert werden können, sondern vielmehr von Überlappungen in beiden Richtungen auszugehen ist.

#### 4.1 *Begriffsanalysen*

Die Bearbeitung der jeweiligen Begrifflichkeit nimmt traditionell einen überaus zentralen Platz im Kontext theoretischer Arbeit ein, so dass auch die Formen der Begriffsanalyse weit ausdifferenziert sind und sich längst als eigenständige Methodologien mit entsprechenden Methoden etabliert haben. Im Zentrum dieser Analysen stehen dabei Fragen der jeweilig situierten, d. h. kulturell, sozial und politisch bedingten Artikulation von Sinn durch (überwiegend) sprachliche Äußerungen, die u. a. mithilfe der Analysen zur Begriffsbildung und -bedeutung, zur Genese und Transformation von Begriffen, Themen und Feldern sowie zu den Weisen, den Funktionen und Effekten sowie der Reichweite der Begriffsverwendung zu beantworten versucht werden; damit ist eine erhebliche Distanzierung von traditionellen ideen- und sozialgeschichtlichen Ansätzen und eine stark kulturwissenschaftliche Orientierung vollzogen worden (vgl. z. B. Kollmeier, 2012). Gegenwärtig lassen sich typologisch wohl drei Formen einer (überwiegend historisch ausgerichteten) Begriffsanalyse unterscheiden, die – je nach eingenommener Distanz – z. T. erheblich voneinander abgegrenzt bzw. in ihren Differenzen durchaus auch als komplementär zueinander verstanden werden (vgl. dazu die hervorragenden Überblicke in Bödeker, 2002 und Müller & Schmieder, 2016). Während die ‚Begriffsgeschichte‘ (bzw. angelsächsisch ‚conceptual history‘) im Anschluss an Reinhart Koselleck überwiegend Grund- und Leitbegriffe (vielfach auf der Basis von Wörterbüchern, Lexika und Klassikertexten) erforscht, um zunächst den sozialen und politischen Wandel in Deutschland insbes. um die Epochenschwelle herum zu rekonstruieren (vgl. exemplarisch Brunner, Conze & Koselleck, 1972–1997 sowie als späten Kommentar Koselleck, 2006)<sup>4</sup>, so hat sich die (ebenfalls international breit rezipierte) ‚intellectual history‘ der sog. ‚Cambridge School‘ im Anschluss an Quentin Skinner von der Konzentration auf einzelne bzw. herausragende Begriffe gelöst und die Rekonstruktion jeweiliger Konstellationen von Kommunikation, Akteuren, Medien, Bedingungen

4 Zur zeitgeschichtlichen und internationalen Weiterentwicklung vgl. exemplarisch Geulen, 2010 sowie die seit 2005 erscheinende Zeitschrift ‚Contributions to the History of Concepts‘.

in einem spezifischen kulturellen, sozialen und politischen Sprachraum zur Aufgabe gemacht (vgl. Skinner, 2009, Mulsow & Mahler, 2010). Ergänzt man beide Forschungsperspektiven um die Arbeiten im Kontext der Diskursanalyse bzw. -geschichte im Anschluss an Michel Foucault, der es entlang der Frage, wie denn die ‚Gegenstände‘, über die gesprochen wird, ihrerseits diskursiv erst hervorgebracht werden, insbes. um die Sagbarkeitsregeln einer jeweiligen Zeit (in Form von Bedingungen der Möglichkeit von Aussagen) und die damit verbundenen ‚blinden Flecken‘ der Begriffsdurchsetzung in Form der Rekonstruktion des Vergessenen und Verdrängten geht (vgl. insgesamt Sarasin, 2003), dann zeichnet sich unter dem ‚undogmatischen Sammelbegriff einer Historischen Semantik‘ (vgl. Kollmeier, 2012, S. 430–432) das Bild einer außerordentlich differenzierten und reflektierten Forschungsperspektive auf begrifflicher Ebene ab (zur Vereinbarkeit vgl. auch Ifversen 2003). Ergänzend zum spezifisch historischen Fokus begriffsgeschichtlicher Analysen sei auch auf eher pragmatisch (i. S. der Zeichennutzung) ausgerichtete Untersuchungen zum Status von Begriffen – z. B. als Metaphern, aber auch Definitionen – und deren jeweilige sozialen Funktionen hingewiesen (vgl. zu Metaphernanalysen z. B. Lakoff & Johnson, 2018). Das damit verbundene Repertoire begriffsanalytischer Methoden reicht dabei von klassischen Methoden der historisch-kritischen Text- und Kontextanalyse (wie z. B. lexikographischen Verfahren) über linguistisch inspirierte semasiologische und onomasiologische Analysen (z. B. Analysen zu Worthäufigkeit, Kookurrenten und Verwendungsweisen) bis hin zu inzwischen auch digitalen Methoden der Erforschung großer Textkorpora (vgl. exemplarisch entsprechende Arbeitsbücher von Beckstein & Weber, 2014 und Landwehr, 2018 sowie jüngst Schwandt, 2018).

## 4.2 Argumentationsanalysen

Angesichts der Breite und Differenziertheit begriffsanalytischer Forschungsmethoden nimmt sich das Feld argumentationsanalytischer Verfahren bereits schmalere aus; dennoch liegen dazu bereits vielfältige Arbeiten vor (vgl. exemplarisch Wohlrapp, 2009 sowie insbesondere für die Erziehungswissenschaft auch Paschen & Wigger, 1992 und jüngst Wigger, 2018). Im Kern geht es in diesen Verfahren um die Identifikation von Argumenten, die Problematisierung von Geltungsbehauptungen in Aussagen und die Beurteilung ihrer jeweiligen Reichweiten sowie die Diskussion dafür jeweils beanspruchter Logiken. Man kann dies eher stärker formalisiert – bis hin zu Formen einer philosophischen Aussagenlogik (vgl. einführend jüngst van Riel & Vosgerau, 2018) – tun, indem Prämissen geprüft, Argumentationsformen (z. B. Behaupten, Begründen, Bestreiten) unterschieden, logische Verknüpfungen bzw. Folgerungen bewertet und hinsichtlich ihrer Logiken (wie z. B. De-, In-, Ab- oder Konduktion) gewichtet sowie schließlich Geltungsbehauptungen hin auf ihren Status und ihre Reichweiten diskutiert werden; man kann dies aber auch im Sinne eines nicht bloß formallogischen Argumentbegriffs (vgl. Wohlrapp, 2009) eher ‚hermeneutisch‘ tun, indem man ‚Aussagen‘ als mehr oder weniger triftige Sinnartikulationen und -konstellationen rekonstruiert und sowohl hinsicht-

lich ihrer jeweiligen Arten der Plausibilisierung und Akzeptanzbedingungen als auch hinsichtlich der Bedingungen ihrer Aussagemöglichkeit problematisiert.<sup>5</sup> Das öffnet das Feld möglicher Methoden einer Argumentationsanalyse in doppelter Weise, so dass zum einen im Kontext der Problematisierung jeweiliger Begründungszusammenhänge neben den Fragen des Status, der Struktur und Nutzung von Argumenten auch Fragen der Sinn- und Zusammenhangsbildung, der Transzendental- und Implikationsanalyse sowie Elemente der rhetorisch-topischen Analyse (vgl. Dörpinghaus & Helmer, 1999) auftauchen können; zugleich rücken damit auch Fragen nach den jeweiligen ‚Entdeckungs- und Verwendungszusammenhängen‘ (wegweisend dafür Horkheimer, 1937) und damit korrelierenden ‚Erkenntnisinteressen‘ (Habermas, 2001) in den Blick, so dass auch Formen und Verfahren der Ideologiekritik (exemplarisch Jaeggi, 2009), der kritischen Diskurs- und Hegemonieanalyse (vgl. z. B. Wrana, Ziem, Reisigl, Nonhoff & Angermüller, 2014) oder einer philosophischen Skepsis (vgl. Fischer & Ruhloff, 1993 sowie jüngst Gelhard, 2018) argumentationsanalytisch ebenso interessant wie relevant gemacht werden können (vgl. insgesamt Jaeggi & Wesche, 2009). Die hier – im Unterschied zu begriffsgeschichtlichen Verfahren – sich abzeichnende Pointierung von eher systematischen Fragen ist längst auch durch wissen(schaft)sgeschichtliche Arbeiten erweitert worden, weil jeweilig beanspruchte ‚Logiken‘ selbst als historisch gewordene und insofern auch nur historisch plausible Wissensformen verstanden werden müssen und nicht auf eine vermeintlich universale Logik bzw. Wahrheit (dann als deren bloßer Vorform) bezogen werden dürfen (vgl. Sarasin, 2011).

### 4.3 Analysen zur Systematizität

Trotz breitester Zustimmung, dass Theoriebildung immer systematisch sei und erfolgen solle, gibt es bislang eher weniger – allemal eigens als Methode auch ausgewiesene – Verfahren zur systematischen Analyse von Theorien und Wissensformen; bezeichnend ist, dass eines der Stichworte – nämlich: die ‚Theoriearchitektur‘ einer Theorie selbst zu untersuchen – insbesondere im Kontext soziologischer Theorieforschung zwar häufig genannt, aber eher selten methodisch konkretisiert wird (vgl. exemplarisch Lindemann, 2006). Zunehmend aber gelangt die Frage der Systematizität von und in Theorien in den Vordergrund, weil traditionelle Abgrenzungen wissenschaftlichen Wissens von lebensweltlichem Wissen – wie z. B. die Qualität oder die Methodizität von Wissen etc. – die damit verbundenen Ansprüche nicht mehr hinreichend tragen können

5 Entlang der eher hermeneutischen Frage, was denn die Frage ist, worauf die jeweilige ‚Aussage‘ eine Antwort ist bzw. sein will, ließe sich Argumentationsanalyse auch als eine Art „Konstellationsforschung“ (Mulsow & Stamm, 2005) eines ‚Denkraums‘ verstehen, in der es aber weniger – wie von Henrich vorgeschlagen – um Personen und deren Nähen etc. ginge, sondern vielmehr um je situierte Frage-Antwort-Zusammenhänge und deren Transformationen (z. B. im Rahmen von „Umbesetzungen von vakant gewordenen Positionen von Antworten“ und der Entstehung von neuen Fragestellungen, vgl. dazu auch Blumenberg, 1999, S. 75–76).

(vgl. Hoyningen-Huene, 2011 sowie ausführlicher 2013)<sup>6</sup>. Auch wenn sich Bezüge zu und Überlappungen mit Argumentationsanalysen nicht streng vermeiden lassen, weil es auch systematisch zunächst um Beschreibungen, Erklärungen und Begründungen von Wissensansprüchen geht, so zielen Analysen zur Systematizität von Theorien doch auf anders (bzw. höher) gelagerte Fragen. Insbesondere Fragen des Zusammenhangs von – traditionell gesprochen – ‚Material- und Formalobjekt‘ bzw. nach in Aussagen jeweilig beanspruchten bzw. implizierten kategorialen Perspektiven sowie Fragen nach Referenzrahmungen und jeweiligen Paradigmen (und epistemologischen Zugehörigkeiten) werden dabei relevant; auch die Unterscheidung differenter Erkenntniszugänge (wie z. B. Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Literatur; vgl. Gabriel, 2015) wäre hier zu nennen. Entgegen der eingewöhnten Überzeugung, dass differente epistemologische Rahmungen weder kompatibel noch übergreifend diskutierbar seien, so dass die unterschiedlichen Paradigmen letztlich nur additiv nebeneinander ständen und bestehen könnten, geht es dabei im Kern um die provozierende Frage, ob es ‚theoretischen Fortschritt‘ auch über kontroverse Methodologien hinweg gibt und überhaupt geben könne<sup>7</sup>; will man an theoretischer Arbeit als explizit wissenschaftlicher (und insofern methodisch auszuweisender) Forschung – in welchem Sinne auch immer – aber festhalten, gibt es wohl kaum einen Weg daran vorbei.

## 5. Ausblick

Blickt man nun auf die vorgelegte Systematik von Methoden einer Theorieforschung (auch in der Erziehungswissenschaft) zurück, dann bleibt abschließend – und unabhängig von der Pausibilität der vorgenommenen Unterscheidungen – die Frage offen, ob und inwieweit Methoden einer eher rekonstruktiv orientierten Theorieforschung auch Folgen haben könn(t)en für Fragen der performativen Theoriebildung. Man mag dabei zurecht auf die Differenz von Theorieanalyse und -bildung hinweisen, wird aber nicht ausschließen können, dass das eine (Rekonstruktion) sich positiv auf das andere (Konstruktion) auswirken kann; in keinem Fall aber werden Methoden theoretischer Forschung dazu führen, dass das bloße Abarbeiten von Forschungsmethoden quasi automatisch zur Produktion von neuen, gar besseren Theorien führt. Wie alle Forschung bleibt auch Theorieforschung in der Erziehungswissenschaft ein ebenso experimentelles wie unverzichtbares interpretatives Geschäft.

6 Den Hinweis auf die Arbeiten von Paul Hoyningen-Huene verdanke ich Hanno Su.

7 Beispielhaft für eine solche Perspektive eines theoretischen Fortschritts wäre der insbes. in bzw. seit den 1980er Jahren heftig geführte ‚Streit ums Subjekt‘ (vgl. Frank, Raulet & van Reijen, 1988) zu nennen, der längst diesseits von vehementer Befürwortung (eines starken Subjekts) und dessen ebenso vehementer Bestreitung zu einem erheblich differenzierteren Verständnis situierter bzw. relationaler Subjektivität geführt hat (vgl. bereits früh Meyer-Drawe, 1990 sowie jüngst Rössler, 2017) bzw. hätte führen können.

## Literatur

- Beckstein, M., & Weber, R. (2014). *Politische Ideengeschichte. Interpretationsansätze in der Praxis*. Göttingen: UTB/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Blumenberg, H. (1999). *Die Legitimität der Neuzeit* (2. ern. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bödeker, H. E. (Hrsg.) (2002). *Begriffsgeschichte – Diskursgeschichte – Metapherngeschichte*. Göttingen: Wallstein.
- Brinkmann, W., & Petersen, J. (Hrsg.) (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Brunner, O., Conze, W., & Koselleck, R. (Hrsg.) (1972–1997). *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (8 Bde). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cappelen, H., Gendler, T. S., & Hawthorne, J. (Hrsg.). (2016). *The Oxford handbook of philosophical methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- D’Oro, G., & Overgaard, S. (Hrsg.) (2017). *The Cambridge companion to philosophical methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörpinghaus, A., & Helmer, K. (Hrsg.) (1999). *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tipelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. & aktual. Aufl., S. 187–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, W., & Ruhloff, J. (1993). *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia.
- Frank, M., Raullet, G., & van Reijen, W. (Hrsg.) (1988). *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Gelhard, A. (2018). *Skeptische Bildung*. Zürich: Diaphanes.
- Geulen, C. (2010). Plädoyer für eine Geschichte der Grundbegriffe des 20. Jahrhunderts. *Zeithistorische Forschungen*, 7(1), 79–97.
- Habermas, J. (2001). *Erkenntnis und Interesse* (13. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W., Kelle, H., & Koller, H.-C. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines Roundtable. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), 738–748.
- Horkheimer, M. (1937). Traditionelle und Kritische Theorie. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(2), 245–309.
- Hoyningen-Huene, P. (1989). *Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Rekonstruktion und Grundlagenprobleme*. Wiesbaden: Springer.
- Hoyningen-Huene, P. (2011). Was ist Wissenschaft? *Deutsches Jahrbuch Philosophie*, 2011(2), 557–565.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The nature of science*. Oxford: Oxford University Press.
- Ifversen, J. (2003). Text, discourse, concept: Approaches to textual analysis. *Kontur* 7, 60–69.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik? Philosophische Positionen* (S. 266–298). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaeggi, R., & Wesche, T. (Hrsg.) (2009). *Was ist Kritik? Philosophische Positionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kneer, G., & Schroer, M. (Hrsg.) (2009). *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knoblauch, H., Akremi, L., Traue, B., & Baur, N. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interpretativ forschenden*. Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kollmeier, K. (2012). Begriffsgeschichte und Historische Semantik. In F. Bösch & J. Danyel (Hrsg.), *Zeitgeschichte – Konzepte und Methoden* (S. 420–444). Göttingen: Wallstein.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2018). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2. aktual. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Langer, A., & Wrana, D. (2018). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 335–349). Weinheim/Basel: Juventa.
- Lindemann, G. (2006). Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten. Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(2), 82–101.
- Meyer-Drawe, K. (1990). Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch ‚postmodernes Denken‘. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 81–90). Opladen: Leske + Budrich.
- Moebius, S., & Ploder, A. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 2: Forschungsdesign, Theorien und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, K., & Rittelmeyer, C. (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Müller, E., & Schmieder, F. (2016). *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Compendium*. Berlin: Suhrkamp.
- Mulsow, M., & Mahler, A. (Hrsg.) (2010). *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Mulsow, M., & Stamm, M. (Hrsg.) (2005). *Konstellationsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paschen, H., & Wigger, L. (Hrsg.) (1992). *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In W. Jantzen (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 3: Bildung und Erziehung* (hrsg. von A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner, S. 15–42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2018). Methoden hermeneutischer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 235–248). Weinheim/Basel: Juventa.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Rost, D.K. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). UTB/Klinkhardt.
- Ruitenbergh, C. (Hrsg.) (2010). *What do philosophers of education do? And how do they do it?* Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sarasin, P. (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Schmidt, R. (2016). Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 245–263). Bielefeld: transcript.
- Schönwälder-Kuntze, T. (2015). *Philosophische Methoden zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schwandt, S. (2018). Digitale Methoden für die Historische Semantik. Auf den Spuren von Begriffen in digitalen Korpora. *Geschichte und Gesellschaft*, 44(1), 107–118.
- Skinner, Q. (2009). *Visionen des Politischen*. Hg. und mit einem Nachwort von M. Heinz und M. Ruehl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stanat, P. (2015). Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung. Memorandum des Fachkollegiums der DFG. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 75–89.
- Tenorth, H.-E. (2000). Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. 42. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 264–293.
- Tenorth, H.-E. (2018). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 89–100). Weinheim/Basel: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2019). Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 43–49.
- Thompson, C., Rieger-Ladich, M., & Brinkmann, M. (Hrsg.) (2020). *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungstheorie* (in Vorbereitung). Weinheim: Beltz Juventa.
- Van Riel, R., & Vosgerau, G. (2018). *Aussagen- und Prädikatenlogik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Wigger, L. (2018). Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 351–364). Weinheim/Basel: Juventa.
- Wohlrapp, H. (2009). *Der Begriff des Arguments. Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft* (2. erw. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M., & Angermüller, J. (Hrsg.) (2014). *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wulf, C. (1992). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). München: Juventa.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB/Francke.

**Abstract:** In the context of an increasingly standardized methodization of scientific research, the question is discussed whether and to what extent theoretical research – also and especially in educational research – can also be methodically identified and developed; with the help of the distinction between three levels of theoretical research (conceptual, argumentative and systematic research) and three forms of textuality (intra-, inter- and contextuality), an attempt is made to systematize already established procedures of theoretical research and to bring them into a context in such a way that a subject-related access to theoretical research is possible and a mostly positional location in epistemological schools and (incompatible) methodologies is increasingly less necessary.

**Keywords:** Theoretical Research and Theory Development, Research Methods and Methodology, Concept Analysis, Argumentation Analysis, Analysis of Systematicity

**Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Norbert Ricken, Ruhr-Universität Bochum,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum, Deutschland  
E-Mail: [norbert.ricken@rub.de](mailto:norbert.ricken@rub.de)