

**Beiträge zur Theorie und Geschichte  
der Erziehungswissenschaft**

Thomas Rucker  
(Hrsg.)

# **Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft**

**Lernt die Disziplin?**

# Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 41

Thomas Rucker  
(Hrsg.)

# Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft

Lernt die Disziplin?

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2167-4

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017

## Inhaltsverzeichnis

<i>Thomas Rucker</i> Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft – Zur Einleitung.....	7
<i>Paul Hoyningen-Huene</i> Erkenntnisfortschritt aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie.....	17
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> „Erziehungswissenschaft“ – oder: Der Ort des Erkenntnisfortschritts im pädagogischen Wissen.....	35
<i>Markus Kluge</i> Forschung als Konstitution von Netzwerken: Überlegungen zu einer Verbindung von Akteur-Netzwerk-Theorie und Erziehungswissenschaft.....	53
<i>Susann Hofbauer und Katharina Vogel</i> Rezeption – Transformation – Position Erziehungswissenschaftliches Wissen im Fokus diskursiver Zitationsanalysen.....	71
<i>Steffen Schlüter</i> Pädagogik zwischen Wissenschaft und Realismus.....	91
<i>Peter Kauder</i> „Fortschritt“ durch Regulierung? Befunde und Überlegungen am Beispiel von Vorgaben zur Manuskriptgestaltung in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften.....	109
<i>Roland Reichenbach</i> Theoriefreie Bildungsforschung.....	127
<i>Thorsten Fuchs</i> Kritik und Erkenntnisfortschritt.....	139
<i>Klaus-Peter Horn, Christiane Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Christina Radicke und Anna Stisser</i> Erkenntnisfortschritt oder Re-Kapitulation? Eine erziehungswissenschaftliche „Dissertation“ aus dem Jahr 1980 im Kontext.....	155

6 | Inhaltsverzeichnis

*Maximilian Waldmann*

Erkenntnisentzüge – „Erkenntnisfortschritt“ in der Erziehungswissenschaft aus  
postfundamentalistischer Perspektive..... 183

*Thomas Rucker*

Erkenntnisfortschritt  
Grundzüge einer allgemeinen Theorie..... 197

Autorinnen und Autoren..... 221

*Thomas Rucker*

## **Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft – Zur Einleitung**

Die Frage nach dem Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft mag auf den ersten Blick vielleicht irritieren. Dass die Disziplin in ihrer Geschichte Erkenntnisfortschritt erzielt hat, dürfte doch wohl kaum außer Zweifel stehen. Gibt man sich indes mit Selbstverständlichkeiten dieser Art nicht zufrieden, sondern stellt man die Frage, ob und, falls ja, inwiefern es in der Erziehungswissenschaft ‚tatsächlich‘ Erkenntnisfortschritt gegeben hat oder nicht, so führt dies unmittelbar dazu, eine zweite Frage stellen und beantworten zu müssen, die Frage nämlich, was die Rede vom Erkenntnisfortschritt überhaupt bedeutet. Was diese zweite, auf einen *Begriff* von Erkenntnisfortschritt gerichtete Frage betrifft, so wird man wohl konstatieren müssen, dass diese zu keinem Zeitpunkt im Zentrum erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung gestanden hat. Entsprechend schwierig ist es, im Fach begründete Antworten auf die Frage zu erhalten, was unter Erkenntnisfortschritt zu verstehen ist (vgl. Rucker & Anhalt, 2017, S. 67-82).

Eine Klärung des Begriffs ‚Erkenntnisfortschritt‘ vorzunehmen, ist allerdings auch leichter gesagt als getan. Richtet man den Blick auf entsprechende Versuche jenseits der Erziehungswissenschaft (vgl. u.a. Lakatos & Musgrave, 1974; Radnitzky & Andersson, 1980), so lässt sich daran eindrucksvoll studieren, wie Beschreibungen von Erkenntnisfortschritt mit Alternativen konfrontiert werden können und wie gerade dies in eine Situation hineinführt, in der verschiedene Beschreibungen von Erkenntnisfortschritt nebeneinanderstehen, ohne dass eine Einigung darüber möglich zu sein scheint, was Erkenntnisfortschritt denn nun ‚eigentlich‘ ist.

Es mag gerade dieser Umstand sein, der mit dazu beigetragen hat, dass eine Orientierung an der Idee des Erkenntnisfortschritts heute selbst nicht mehr auf allgemeine Akzeptanz stößt. Neben Positionen, die Wissenschaft strikt mit dem Bemühen um Erkenntnisfortschritt verbinden, stehen heute Positionen, die Erkenntnisfortschritt für eine unbrauchbar gewordene Kategorie zur Beschreibung von Wissenschaft ansehen oder darin zumindest Probleme erkennen, die nach Klärung verlangen. So ist es z.B. für Helmut Spinner eine nicht hintergehbare Voraussetzung, dass die „*maximale Förderung des Erkenntnisfortschritts*“ als die „*Zielsetzung der Philosophie und Wissenschaft*“ anzusehen sei (Spinner, 1971, S. 30; Hervorh. i.O.). Arbeit am Erkenntnisfortschritt bedeute dabei den „hartnäckigen Versuch, Irrtümer zu erkennen und zu eliminieren“ (ebd., S. 40). Aus diesem Grund, so Spinner, sei „Erkenntnisfortschritt“ allein „durch Spekulationen und Kritik dieser Spekulationen im Lichte neuer Spekulationen“ möglich (ebd., S. 28). Deutlich zurückhaltender äußert sich demgegenüber Jörg Ruhloff, was die Rede vom Erkenntnisfortschritt anbetrifft. Ein „Erkenntnisfortschritt“, so Ruhloff, sei „zwar nicht generell

auszuschließen“, jedoch sei unter den Bedingungen einander widerstreitender Theorien immer auch die „Frage“ mit zu berücksichtigen, „inwieweit angesichts der Unbeweisbarkeit universal gültiger Urteilsregeln überhaupt noch vernünftigerweise von Fortschritt gesprochen werden kann“ (Ruhloff, 1990/1993, S. 78; vgl. Ruhloff, 1991/1993, S. 178–179; vgl. Reckwitz, 2003).

Wie auch immer man diese Frage beantwortet wissen möchte, in jedem Fall gilt: Stellt man erst einmal die Frage nach einem Begriff von Erkenntnisfortschritt, so verlieren Annahmen, an denen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler im Zuge von Forschung vielfach Orientierung finden, ihre Selbstverständlichkeit. Stattdessen tauchen Fragen auf, die im ‚Forschungsalltag‘ üblicherweise nicht gestellt werden, die nun aber auf Klärung warten: Was ist eigentlich unter ‚Erkenntnis‘ und unter ‚Fortschritt‘ zu verstehen? Besitzt eigentlich schon jede in der Wissenschaft angefertigte Beschreibung, sofern sie nur mit wissenschaftlichen Mitteln angefertigt worden ist, den Status einer Erkenntnis? Und: Woran, d.h., an welchem Kriterium will man Fortschritt eigentlich bemessen? Reicht der ‚Neuigkeitswert‘ einer Beschreibung hierzu aus? Welche sonstigen Kriterien wären zu berücksichtigen, und wie wäre ihr Einsatz zu begründen? Oder ist es angezeigt, den Fortschrittsbegriff, der gemeinhin ein ‚Besserwerden‘ markiert, neu zu bestimmen oder womöglich gar zu streichen? Welche Möglichkeiten, aber auch welche Verluste sind für die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft zu erwarten, wenn zukünftig nicht mehr von Fortschritt, sondern ‚nur‘ noch von Veränderungen im Fach die Rede wäre?

Eine Klärung dieser Fragen dürfte für die Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung sein, wird doch der Ruf nach Reflexion nicht zuletzt auch auf die von der empirischen Forschung produzierten Daten in den zurückliegenden Jahren immer lauter, weil die empirische Forschung zu selten selbst zu diesen Reflexionen vordringt. Es bleiben deshalb wichtige Probleme unberücksichtigt, die in der Wissenschaft seit jeher von zentraler Bedeutung sind. Bemängelt wird zunehmend ein gewachsener ‚Datenberg‘, der weder historisch noch systematisch fachspezifisch geordnet wird. Kritisiert wird das Missverhältnis zwischen Datenproduktion und Orientierungswissen, das von Seiten der Forschung immer wieder neu hervorgebracht wird, solange die Produktion neuer Daten nicht mit dem Bemühen um kontinuierliche theoretische Reflexion verbunden wird.

Gerade für die Erziehungswissenschaft ist eine solche Kritik von besonderer Bedeutung, weil mit ihren Forschungen stets auch gesellschafts- und bildungspolitische Erwartungen verbunden sind. Gestellt wird mit dem Thema ‚Erkenntnisfortschritt‘ daher immer auch die Frage, ob die Ergebnisse der Erziehungswissenschaft als ‚Erkenntnisse‘ im herkömmlichen Sinne verstanden und der Forschungsprozess als ein ‚Fortschritt‘ mit gesellschaftlich bedeutsamen Erträgen interpretiert werden kann. Hat die Erziehungswissenschaft aus ihrer Forschung nicht nur für sich, sondern auch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion ‚gelernt‘ und, wenn ja, was?

Um Antworten auf diese und andere mit der Thematik ‚Erkenntnisfortschritt‘ verknüpfte Fragen zu finden, fand vom 7. bis zum 9. Oktober 2015 die *Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft der Erziehungswissenschaft* unter dem Titel ‚Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft – Lernt die Disziplin?‘ statt. Tagungsort war die Universität Bern.

An dieser Stelle kann den vielfältigen Zugriffen, im Lichte deren die Referentinnen und Referenten das Tagungsthema bearbeitet haben, nicht Rechnung getragen werden. Der

folgende Überblick kann aber hoffentlich Geschmack darauf machen, sich mit den einzelnen Beiträgen näher zu befassen und diese *en détail* zu studieren.

Den Auftakt bildet ein Beitrag, in dem das Thema des Erkenntnisfortschritts aus einer fachübergreifenden Perspektive behandelt wird. So stellt *Paul Hoyningen-Huene* die Frage nach dem Erkenntnisfortschritt aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie. Dabei schlägt Hoyningen einen *allgemeinen Begriff von Erkenntnisfortschritt* vor, der es erlaubt, *spezifische Konzeptionen von Erkenntnisfortschritt* zu systematisieren. „Fortschritt“, so Hoyningen, sei „positiv bewertete, gerichtete Veränderung“ (S. 18). Aus einem solchen Fortschrittsbegriff lassen sich fünf „Parameter für einen allgemeinen, disziplinenübergreifenden Begriff des wissenschaftlichen Fortschritts“ (S. 32) gewinnen. Diese Parameter markieren Problemstellungen einer jeden Beschreibung von Erkenntnisfortschritt. Hierbei handelt es sich um die Festlegung des *Gegenstandes* wissenschaftlichen Fortschritts, die Wahl eines *Fortschrittsindikators*, die Beantwortung der Frage, ob wissenschaftlicher Fortschritt *kumulativ* oder *nicht kumulativ* verläuft, die Bestimmung der *Wertebasis*, die der positiven Bewertung einer Veränderung zugrunde liegt, sowie die Klärung der jeweils als Fortschritt markierten Veränderung im *Verhältnis zur Wahrheit*. Je nachdem, welche Lösungen für diese Probleme vorgeschlagen werden, können verschiedene spezifische Konzeptionen von Erkenntnisfortschritt unterschieden werden. Hoyningen diskutiert die in der Wissenschaftsphilosophie hierzu einschlägigen Positionen – angefangen von Poppers Falsifikationismus und Kuhns Paradimentheorie über Lakatos' Theorie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme und Feyerabends pluralistische Wissenschaftsphilosophie bis hin zu der von Hoyningen selbst entwickelten Systematizitätstheorie, die mit der Differenz von wissenschaftlichem und nicht wissenschaftlichem Wissen operiert und eine Beschreibung von Erkenntnisfortschritt als ‚Systematizitätssteigerung‘ wissenschaftlichen Wissens offeriert.

Werner Flachs Beschreibung von Erkenntnisfortschritt dürfte weit weniger bekannt sein als die Konzeptionen der besagten wissenschaftsphilosophischen Klassiker – zu Unrecht, wie *Heinz-Elmar Tenorth* in seinem Beitrag deutlich macht. Tenorth versteht unter Erkenntnisfortschritt im Anschluss an Flach die „kontinuierliche Arbeit an ‚Problemen‘, mit denen die Grenze von Wissen und Nichtwissen identifizierbar ist sowie bezeichnet und verändert wird“ (S. 36). Diese Arbeit ist bezogen auf das jeweilige Grundproblem, das für eine Wissenschaft maßgeblich ist und das adäquat nur als ein *Dauerproblem* begriffen werden kann – mit Tenorth gesprochen: als „ein Problem, das nicht verschleißt“ –, und zwar deshalb, „weil es keine richtigen Lösungen gibt, sondern nur Lösungsangebote, die sich im Dual von ‚besser vs. schlechter‘ empirisch (nicht etwa moralisch zurechnend) graduieren lassen, damit also systematisch auf Forschung angewiesen bleiben“ (S. 43). Worin besteht dieses Problem im Falle der Erziehungswissenschaft? Das für die Erziehungswissenschaft maßgebliche Grundproblem kommt nach Tenorth in der Frage zum Ausdruck: „Wie ist Erziehung möglich?“ (S. 38). Im Lichte dieser Problemstellung richtet Tenorth in seinem Beitrag den Blick auf das Ende des 18. bzw. den Beginn des 19. Jahrhunderts. Hier meint er, den Anfang einer Erziehungswissenschaft beobachten zu können, in der das besagte Problem einer pädagogischen Technologie – in der Formulierung Kants: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ – erstmals theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert zu bearbeiten versucht wird. Diese Versuche einer „Erziehungswissenschaft im Ursprung“ (S. 44) seien allerdings nicht, wie man vielleicht meinen könnte, den „Philosophen und Theologen“ zuzuschreiben,

„die wir zur Ehre der Klassiker erhoben haben“ (S. 38). Verantwortlich hierfür seien vielmehr die „pädagogischen Praktiker“, die „sensibel geworden“ sind „für die Geltungsproblematik des eigenen Wissens“, die anfangen, dieses Wissen „metatheoretisch zu diskutieren und in seiner Aussagekraft zu verbessern, d.h.[.] auch als Forschungsproblem zu bearbeiten“ (S. 39). Tenorth zieht ein Fazit: „Gab es einen Erkenntnisfortschritt im Erziehungswissen des späten 18., frühen 19. Jahrhunderts – ohne Frage! Gab es ihn auch disziplinär, als Praxis der Konstitution theoretischer und methodisch kontrollierter Erfahrung in einer von anderen Anstrengungen unterscheidbaren Erziehungswissenschaft? Ja, auch das kann man behaupten, wenn man diese Erziehungswissenschaft als Erkenntnisprogramm und -praxis sucht und nicht institutionell, und wenn man bereit ist, von der Existenz einer Disziplin auch dann zu sprechen, wenn es noch keine Identität von institutioneller Karriere und der epistemischen Praxis von Theoriearbeit und Forschung gibt“ (S. 50).

Es sind nicht zuletzt diese institutionellen Zusammenhänge, die *Markus Kluge* in seinem Beitrag in den Blick rückt, wenn er den Versuch unternimmt, die *Akteur-Netzwerk-Theorie* im Anschluss an Bruno Latour für eine Beschreibung der Erziehungswissenschaft und – damit verbunden – für eine Beschreibung des Erkenntnisfortschritts (in) der Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. „Innerhalb der Erziehungswissenschaft fristet die ANT zwar noch ein Nischendasein, doch auch hier sind in jüngster Zeit vermehrt Bezüge zu finden“ (S. 53). Kluge schließt an diese ersten Bezugnahmen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern auf die besagte Theorieoption an und setzt dabei zugleich einen eigenen Akzent, indem die Akteur-Netzwerk-Theorie dazu herangezogen wird, eine (*Selbst-)*Beschreibung der Erziehungswissenschaft anzufertigen. In den Blick gerät so die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung einer „netzwerkartigen Struktur, in die eine wissenschaftliche Praxis eingebettet ist und die sowohl Menschen und nicht-menschliche Wesen als auch wissenschaftliche und andere Akteure miteinander verknüpft“ (S. 68). Nach Kluge ist „Erkenntnisfortschritt“ aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie immer dann zu konstatieren, „wenn sich das disziplinäre Netzwerk erweitert“ (S. 67). Um diesen Prozess zu beschreiben, rekonstruiert Kluge zunächst die zentralen Begriffe der Akteur-Netzwerk-Theorie, d.h. den Begriff des Akteurs, des Netzwerks und des Sozialen, und bezieht diese anschließend auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin.

Zwar nicht mit den Mitteln der Akteur-Netzwerk-Theorie, wohl aber auf die Klärung von Zusammenhängen gerichtet, befassen sich *Susann Hofbauer* und *Katharina Vogel* in ihrem Beitrag mit erziehungswissenschaftlichen *Diskursen*, in denen die Themen ‚Bildungsgerechtigkeit nach PISA‘ (Vogel) und ‚Lehrerwissen‘ (Hofbauer) behandelt werden. Anhand dieser beiden Diskurse erörtern die Autorinnen unter *Einsatz bibliometrischer bzw. zitationsanalytischer Methoden* exemplarisch die Frage, „ob und inwiefern ‚Fortschritt‘ [...] in erziehungswissenschaftlichen Diskursen ‚messbar‘ ist“ (S. 71). Fortschritt wird von Hofbauer und Vogel dabei in einem deskriptiven Sinne als „Wissens-Transformation und -anreicherung“ (ebd.) begriffen. Das Fazit von Hofbauer und Vogel fällt eindeutig aus: Ihrer Auffassung nach eröffnen bibliometrische Verfahren die Möglichkeit, „Wissenselemente in ihrer Dynamik“ (S. 86) zu erfassen und damit das ‚Lernen‘ der Disziplin abzubilden. Doch nicht nur das. Insofern als Zitationsanalysen Auskunft über die Transformation von Wissenselementen offerieren, „„lernt“ dann auch die Disziplin an der Perspektive referenz- und zitationsanalytischer Verfahren“ (ebd.). In

diesem Sinne eröffnet also der von Hofbauer und Vogel vorgeschlagene methodische Zugriff selbst eine Lerngelegenheit für die Erziehungswissenschaft, nämlich die Chance, ein *Wissen über das eigene Fortschreiten in diskursiven Zusammenhängen* zu generieren.

Während Hofbauer und Vogel mit dem Begriff des Diskurses operieren, stellt *Steffen Schlüter* den Begriff des *Paradigmas* in das Zentrum seiner Überlegungen. Ausgangspunkt ist dabei für Schlüter die Beobachtung, dass das Thema des Erkenntnisfortschritts in der Erziehungswissenschaft immer schon in enger Verbindung mit dem Begriff des *Paradigmas* behandelt worden ist. Ist in der Erziehungswissenschaft von *Paradigmen* die Rede, so sind damit nach Schlüter in der Regel „das Paradigma der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen Erziehungswissenschaft, sowie der kritischen Pädagogik“ (S. 91) gemeint. Schlüter unternimmt in seinem Beitrag den Versuch, diese Engführung aufzubrechen, und fragt „aus weiter gehender historischer Perspektive“ nach „Paradigmen, die möglicherweise den gegenwärtigen vorausgingen oder zugrunde liegen“ (S. 96). Dabei unterscheidet Schlüter zwischen einem *okkasionalistischen*, einem *interaktionistischen* und einem *szientistischen* Paradigma und diskutiert diese in ihren Möglichkeiten und Grenzen insbesondere bei der Bearbeitung eines spezifischen pädagogischen Grundproblems, nämlich des *Problems der erzieherischen Kausalität*. Als Fazit hält Schlüter fest: „(1) Das okkasionalistische Paradigma glaubt, dass Lernen eine seelische Selbsttätigkeit des Lernenden sei und durch pädagogisches Handeln nicht verursacht werden könne. (2) Das szientistische Paradigma reduziert pädagogisches Handeln auf Beobachtung der Interaktion zwischen Verhalten und Umwelt, sodass technologisches Lehren die Ursache sei für Verhaltensänderung als Wirkung. (3) Das interaktionistische Paradigma setzt einen Begriff der Wechselwirkung zwischen Seele und Leib sowie Organismus und Umwelt voraus. Pädagogisches Handeln verändere demnach zielgerichtet als äußere Ursache mittels materialer Darstellungen, die vom Lernenden empirisch wahrgenommen und introspektiv erlebt werden, die selbsttätig lernende Psyche als eine innere Ursache für ‚Verhalten‘ des Lernenden“ (S. 103–104).

Wissenschaftliche Beiträge haben bekanntlich nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine formale Seite. Diesen formalen Aspekt rückt *Peter Kauder* in den Mittelpunkt seines Beitrags. Er stellt die „Frage nach einem ‚Fortschritt‘ in den formalen Regeln zur Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (S. 109). Kauder versteht dabei unter Fortschritt allgemein „eine plausibel begründete ‚Verbesserung‘“ (ebd.). Als Material der Untersuchung zieht Kauder die Vorgaben zur Manuskriptgestaltung in acht ausgewählten deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft für das Jahr 2014 heran (*Bildung und Erziehung*, *Die deutsche Schule*, *Neue Praxis*, *Pädagogische Rundschau*, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Zeitschrift für Pädagogik*). Kauder kommt in seiner informativen Studie zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die Veränderungen bei den Regeln in den untersuchten Manuskriptvorgaben zwar als „*fortschreitende Spezifizierung und Differenzierung*“ gedeutet werden können. „Ob aber ‚Fortschritt in der Wissenschaft‘ immer mit Differenzierung und Spezifizierung einhergeht, ist eine andere Frage: Bei Diskussionen über Theorien, Modelle und Konzepte halte ich es für wahrscheinlich, dass Erkenntniszuwachs oder -korrektur einen qualitativen Fortschritt darstellt; bei der Formalseite von Wissenschaft würde ich das nicht behaupten und nur von ‚Fortschreiten‘, aber nicht von einem qualitativen ‚Fortschritt‘

sprechen“, schon gar nicht von einem „Fortschritt“ für *Autorinnen und Autoren* und für die Sache der Wissenschaftlichkeit“ (S. 123–124; Hervorh. i.O.) selbst.

Der Frage, ob im Falle der empirischen Bildungsforschung berechtigterweise von Fortschritt gesprochen werden kann, ist der Beitrag von *Roland Reichenbach* mit dem Thema ‚Theoriefreie Bildungsforschung‘ gewidmet. Ausgangspunkt ist dabei die in öffentlichen Zusammenhängen immer wieder geäußerte Erwartung, „dass Forschung gesellschaftlichen Nutzen haben soll“ (S. 128) – eine Erwartung, die insbesondere mit *internationalen* und *nationalen Schulleistungsstudien* verbunden wird. Diese stehen im Mittelpunkt des Beitrags und werden von Reichenbach im Anschluss an Hans Blumenberg mit der Frage konfrontiert „*Was war es, was wir wissen wollten?*“ Reichenbach konstatiert: „Wir wollten wissen, wie die Leistungen der Bildungssysteme im nationalen und internationalen Vergleich zu beurteilen sind, wie sie zu erklären sind und wie sie zu verändern, d.h. zu verbessern sind. Das Erste betrifft gewünschtes (1) *Standortwissen* (zumindest relatives Standortwissen), das Zweite (2) *Erklärungswissen* und das Dritte (3) *Veränderungs- bzw. Steuerungswissen*“ (S. 129). Es sind diese drei Ambitionen, die von Reichenbach kritisch diskutiert werden. Damit trägt Reichenbach nicht zuletzt der Idee Rechnung, dass Erkenntnisfortschritt nicht schon dann vorliegt, wenn der Anspruch auf Erkenntnisfortschritt erhoben wird, sondern erst dann, wenn dieser Anspruch auch der Geltungsprüfung im Forum einer fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit standhält. Reichenbach zufolge sei dabei insbesondere der Anspruch an Schulleistungsstudien, Erklärungs- und Steuerungswissen bereitstellen zu können, zurückzuweisen. Als Begründung wird von Reichenbach das „Problem der Komplexität“ angeführt, das „durch die nur teilweise sichtbare Vernetzung bedeutsamer Variablen entsteht“ (S. 131), und dessen Lösung – zurzeit jedenfalls – nicht in Aussicht stehe.

Kritik spielt auch in dem Beitrag von Thorsten Fuchs eine zentrale Rolle. Unter dem Titel „Kritik und Erkenntnisfortschritt“ erinnert Fuchs zunächst an wissenschaftsphilosophische Kontroversen in den 1960er und 1970er Jahren. Im Zentrum dieser Kontroversen stand u.a. die Frage nach der Funktion von Kritik für den Erkenntnisfortschritt. In diesem Zusammenhang wurde die Annahme infrage gestellt, „dass Kritik als Bemühen des fortschreitenden Abwägens von Ansprüchen und Gegenansprüchen so etwas wie eine Dauerinstallation des wissenschaftlichen Geschäfts darstelle“ (S. 140). Die alternative Annahme lautete hingegen, dass „der Gebrauch von Kritik nur bestimmten wissenschaftlichen Formationen“ (S. 142) zukomme – eine Annahme, die nach Fuchs in spezifischen Varianten „auch und gerade in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin“ (ebd.) bis heute leitend zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund problematisiert Fuchs „die disziplinäre Aufteilung in eine theoretische Erziehungswissenschaft, der dann ohne Umschweife bescheinigt wird, kritische Beiträge leisten zu können bzw. der sogar die Aufgabe zugewiesen wird, dies zu *müssen*, und eine empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung, die das Etikett eines gleichsam naiven, unkritisch verfahrenen wissenschaftlichen Zugangs erhält“ (ebd.). Im Rückgriff auf die Ansätze Ernst Meumanns und Wolfgang Lemperts versucht Fuchs zu zeigen, dass die eingewöhnte Annahme, allein eine theoretische Erziehungswissenschaft könne und müsse kritisch verfahren, einer eingehenden Prüfung nicht standhält, da zumindest den besagten Ansätzen „jeweils eine Konzeption von Kritik als Selbstbeobachtung bzw. -reflexion eingeschrieben“ sei (S. 150). Wie die Reflexion in den Ansätzen von Meumann und Lempert näher zu bestimmen ist, findet sich in Fuchs’ Beitrag eingehend erläutert.

Auch Klaus-Peter Horn, Christina Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Christina Radicke und Anna Stisser lenken in ihrem Beitrag den Blick um einige Jahrzehnte zurück. In dessen Mittelpunkt steht nämlich eine Untersuchung der von Annette Schavan 1980 als Dissertation eingereichten Arbeit zum Thema ‚Person und Gewissen‘. Diese Arbeit soll als „Ausgangspunkt für eine Analyse mit Blick auf die Frage des Erkenntnisfortschritts“ (S. 155) diskutiert werden. Von besonderem Interesse ist für Horn et al. dabei die in der Diskussion um Schavans Diskussion formulierte „These vom ‚spezifischen Gattungscharakter‘“ (S. 156). Um diese These auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen, nehmen Horn et al. eine „vierfache Kontextualisierung“ (ebd.) von Schavans Dissertation vor: Zunächst wird die Arbeit in die Gesamtlandschaft der Dissertationen aus dem Jahre 1980 einbettet; danach wird eine methodisch ähnlich geartete Dissertation untersucht; anschließend werden die deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Dissertationen zum Thema Gewissen und Gewissensbildung von 1952 bis 2002 einem Vergleich unterzogen; schließlich stehen die Dissertationen des Jahres 2014 im Fokus, um zu prüfen, ob sich Arbeiten vom besagten Gattungscharakter auch heute noch finden lassen. Horn et al. fassen die Ergebnisse ihrer Untersuchung wie folgt zusammen: „1. Die 1980 von Schavan als Dissertation eingereichte Arbeit ‚Person und Gewissen‘ scheint uns insgesamt keinen Erkenntnisfortschritt gebracht zu haben [...]. Die Arbeit geht an keiner Stelle über das Referieren von Gedanken anderer hinaus, und dort, wo sie Thesen formuliert, haben diese mit den referierten Theorien wenig, mit pädagogischen, also normativen Vorentscheidungen hingegen viel zu tun. [...] 2. Es ist festzuhalten, dass die Arbeit von Schavan einem bestimmten Typus entspricht [...]. Die Arbeiten dieses Typus teilen grundsätzlich neben dem ausschweifenden Referieren in Zitaten und Paraphrasen [...] weitere Strukturmomente: fehlende Kontextualisierungen; unzureichende Kohärenz der einzelnen Teile der Arbeiten; methodisch wenig bis gar nicht expliziertes Herangehen; weite Themenstellungen mit einem geringen Grad an thematischer Spezifizierung; zirkuläre bzw. tautologische Argumentationen. [...] 3. Disziplingeschichtlich ist aber auch zu konstatieren, dass Arbeiten dieses Typus vor 1980 und auch danach als Dissertationen angenommen wurden und dass auch heute noch Arbeiten dieses Typus an bundesdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen akzeptiert werden, wie unser cursorischer Blick auf jüngere Arbeiten gezeigt hat“ (S. 179–180). Ist der besagte Typus von Dissertation damit als ungeeignet einzustufen, um zum Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft beizutragen? Eine solche Frage liegt zwar auf der Hand, doch ist sie leichter zu stellen, als zu beantworten, denn: „Will man nicht kraft eigenen Rechts festlegen, wer legitimerweise zur Disziplin gehört und wer nicht – so sehr den einen oder die andere das vielleicht auch reizen würde –, bleibt nichts anderes übrig als die Unterschiede innerhalb der Disziplin als solche anzuerkennen, auch wenn man die Prämissen oder Ansätze anderer Disziplinvertreterinnen und -vertreter nicht teilt“ (S. 181). Damit ist nicht zuletzt der Streit um die *Kriterien* angesprochen, anhand deren einer wissenschaftlichen Leistung Erkenntnisfortschritt zugesprochen oder abgesprochen wird. Dieser Streit steht im Mittelpunkt des Beitrags von Maximilian Waldmann, in dem das Thema des Erkenntnisfortschritts (in) der Erziehungswissenschaft aus ‚postfundamentalistischer Perspektive‘ behandelt wird. Hierzu wählt Waldmann einen spezifischen Zugschnitt, indem er „über die Bedingungen der (Un-)Möglichkeit von ‚Erkenntnisfortschritt‘ innerhalb der Erziehungswissenschaft mit den Mitteln postfundamentalistischer Theoriebildung aufzuklären“ (S. 183–184) sucht. Die Annahme, von der Waldmann

ausgeht, lautet, dass jeder Grundlegungsversuch einer Theorie letztlich auf einer *Entscheidung* beruhe und in diesem Sinne als *kontingent* anzusehen sei. Dies führe zu einer Situation des *Widerstreits*, d.h. zu einer Situation, in der eine „Berufung auf gemeinsam geteilte Regeln“ (S. 186) nicht mehr möglich zu sein scheint. Unter diesen Bedingungen sind es vielmehr „die Regeln selbst, die infrage stehen – unter ihnen der Gegenstand des Streits und die Sprecherpositionen“ (ebd.). Waldmann versucht in seinem Beitrag, die Konsequenzen auszuloten, die diese „grundsätzliche Konfliktualität“ – Waldmann spricht an dieser Stelle auch von „Antagonismus“ – für das Thema ‚Erkenntnisfortschritt‘ mit sich führt (S. 186–187). Aus postfundamentalistischer Perspektive wäre dabei nach Waldmann insbesondere darauf hinzuweisen, „dass der Marker ‚Erkenntnisfortschritt‘ eine Vorher-Nachher-Differenz voraussetzt, die von einer Position eines Dritten eröffnet wird“, und es ebendiese Position ist, von der aus „die Kriterien für ‚Fortschritt‘ bestimmt“ werden (S. 186). Diese Kriterien schließen andere Kriterien aus, ohne dass die in Anspruch genommenen Kriterien allgemeinverbindlich festgeschrieben werden könnten. Vielmehr wäre davon auszugehen, dass Kriterien in Zweifel gezogen und mit Alternativen konfrontiert werden (können). Mit Waldmann gesprochen: Indem mit dem „Vollzug“ einer Differenz zugleich ein „Entzug“ verbunden ist, ohne dass dieser im Vollzug selbst zum Thema gemacht werden kann, sei stets mit einem „Einbruch des Antagonismus“ zu rechnen (S. 188). In diesem Sinne hält Waldmann resümierend fest: „‚Erkenntnisfortschritt‘ als ‚gesicherter‘ Grund kommt [...] einer Unmöglichkeit gleich, weil wir hier stets mit der Kontamination durch den Widerstand des Politischen rechnen müssen, der jeden empfundenen wie behaupteten Fortschritt erschüttern kann“ (S. 194). Nicht die These von der Unmöglichkeit, sondern vielmehr die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit von Erkenntnisfortschritt bildet den Auftakt des Beitrags von *Thomas Rucker*, in dem ‚Grundzüge einer allgemeinen Theorie‘ des Erkenntnisfortschritts vorgestellt werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass eine solche Theorie mindestens drei Anforderungen zu erfüllen hätte, „nämlich das *Problem* zu erläutern, das mit dem Begriff ‚Erkenntnisfortschritt‘ markiert wird, und zu begründen, warum sich dieses Problem überhaupt stellt (1), eine *Lösung* für die Problemstellung zu entwickeln und zu begründen, d.h., erstens ein *Kriterium* für Erkenntnisfortschritt zu formulieren und zweitens eine Beschreibung des *Prozesses* des Erkenntnisfortschritts anzufertigen (2), sowie das entwickelte Kriterium *auf sich selbst anzuwenden* und zu zeigen, dass die angefertigte Beschreibung von Erkenntnisfortschritt selbst Erkenntnisfortschritt bietet, was u.a. bedeuten kann, die angefertigte Beschreibung *im Verhältnis zu alternativen Beschreibungen* bestimmen zu müssen (3)“ (S. 197–198). Rucker bearbeitet diese drei Problemstellungen, indem er Erziehungswissenschaft als einen Zirkel der Problemgenerierung beschreibt. „Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft“, so lautet der Vorschlag, sei vor diesem Hintergrund darin zu sehen, „dass eine *neue Problemstellung* oder *-lösung* in der *Problematisierung der Voraussetzungen* bereits vorliegender Beschreibungen entworfen wird, und der alternative Problementwurf oder Lösungsvorschlag *unter den Bedingungen des Faches der Prüfung standhält*“ (S. 207). Um zu zeigen, dass eine solche Beschreibung von Erkenntnisfortschritt selbst einen Erkenntnisfortschritt darstellt, wird die Beschreibung mit der Paradigmentheorie von Thomas S. Kuhn konfrontiert und damit dem Anspruch der Selbstanwendung der Theorie zumindest exemplarisch Rechnung zu tragen versucht.

Zum Gelingen der Tagung haben zahlreiche Helferinnen und Helfer beigetragen, denen ich an dieser Stelle noch einmal meinen Dank aussprechen möchte. Zu nennen sind: *Kira Ammann, Melissa Becher, Jennifer Braun, Tamara Deluigi, Jennifer Fischer, Tara Graber, Jeannine Krug, Catarina Seiler, Myriam Zaech, Erich Koch, David Meier, Giulio Staufer* und *Gaudenz Welti*. Mein besonderer Dank gilt *Stefan Emmenegger* und *Thomas Bühler* für ihre herausragende Unterstützung bei sämtlichen organisatorischen Angelegenheiten. Beim Erstellen der Druckvorlage waren mir erneut *Stefan Emmenegger, Erich Koch* und *Gaudenz Welti* eine große Hilfe. *Claudia Beslin* danke ich herzlich für das professionelle Lektorat. Nicht zuletzt gilt mein Dank dem Vorstand der Kommission Wissenschaftsforschung für die hervorragende Zusammenarbeit.

München, im Winter 2017

Thomas Rucker

## Literatur

- Lakatos I. & Musgrave, A. (Hrsg.) (1974). *Kritik und Erkenntnisfortschritt*. Braunschweig: Vieweg.
- Radnitzky, G. & Andersson, G. (Hrsg.) (1980). *Fortschritt und Rationalität der Wissenschaft*. Tübingen: Mohr.
- Reckwitz, A. (2003). Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empirischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften. In T. Bonacker et al. (Hrsg.), *Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten* (S. 85–103). Frankfurt am Main: Campus.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017). *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Velbrück: Weilerswist.
- Ruhloff, J. (1990/1993). Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In W. Fischer & J. Ruhloff, *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 65–79). Sankt Augustin: Academia.
- Ruhloff, J. (1991/1993). Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In W. Fischer & J. Ruhloff, *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 173–183). Sankt Augustin: Academia.
- Spinner, H. (1971). Theoretischer Pluralismus. Prolegomena zu einer kritizistischen Methodologie und Theorie des Erkenntnisfortschritts. In H. Albert (Hrsg.), *Sozialtheorie und soziale Praxis* (17–41). Meisenheim am Glan: Hain.

**Worin besteht „Erkenntnisfortschritt“ (in) der Erziehungswissenschaft und woran erkennt man ihn?** Unter den gewandelten Bedingungen der Forschung zu Beginn des 3. Jahrtausends ist die Frage nach dem Erkenntnisfortschritt eigentümlich zugespitzt worden: Neben Positionen, die Erkenntnisfortschritt als eine unbrauchbar gewordene Kategorie zur Beschreibung in der Wissenschaft ansehen, stehen Positionen, die festhalten an der Annahme, dass es Ansprüche auf Erkenntnis gibt, die nach einer begründeten Zustimmung oder Ablehnung verlangen, und die Forschung mit dem Bemühen um Erkenntnisfortschritt verbinden. Für die Erziehungswissenschaft, aber nicht nur für sie, ist das Problem des Erkenntnisfortschritts von besonderer Bedeutung, weil mit ihren Forschungen stets auch gesellschafts- und bildungspolitische Erwartungen verbunden sind.

Mit dem vorliegenden Band wird die Frage gestellt, ob die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung als „Erkenntnisse“ im traditionellen Sinne verstanden und der Forschungsprozess als ein „Fortschritt“ interpretiert werden kann. Provokant gefragt: Hat die Erziehungswissenschaft aus ihrer Forschung „gelernt“ und, wenn ja, was?

### **Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 41**



#### **Der Herausgeber**

Thomas Rucker, Dozentur für Grundlagen der Erziehungswissenschaft an der Universität Bern, seit 2016 Vertretung einer Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität der Bundeswehr München.

978-3-7815-2167-4



9 783781 521674