



Torben Kneisler

# Piaget in der Erziehungswissenschaft

Eine wissenschaftshistorische und wissenschaftstheoretische  
Bilanzierung

Kneisler

# Piaget in der Erziehungswissenschaft



Torben Kneisler

# Piaget in der Erziehungswissenschaft

Eine wissenschaftshistorische und  
wissenschaftstheoretische Bilanzierung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015



k

Zgl.: Lüneburg, Universität, Dissertation, 2013

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>.

2015.kg © 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.

Coverabbildung: © timstarkey / istockphoto.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2023-3

# Inhaltverzeichnis

<b>Grundlegung der Thematik</b> .....	7
<b>1 Theoretischer Rahmen der Arbeit (Abschnitt 1)</b> .....	19
1.1 Vorbemerkungen.....	19
1.2 Das Funktionssystem Wissenschaft und seine Operationslogik.....	20
1.3 Wissenschaftliche Disziplinen .....	23
1.3.1 Zur Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen im Umstrukturierungsprozess des neuzeitlichen Wissenschaftssystems .....	23
1.3.2 Wissenschaftliche Disziplinen als soziale Kommunikationszusammenhänge der Erkenntnisproduktion .....	24
1.4 Zur Operativität des wissenschaftlichen Publikationssystems.....	30
1.4.1 Zur Entwicklung des wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsatzes .....	30
1.4.2 Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Fachzeitschrift .....	32
1.4.3 Zur Zitation und zum Akt des Zitierens .....	33
1.5 Methodologische und wissenschaftstheoretische Implikationen der theoretischen Ausführungen.....	36
<b>2 Konzeptioneller Rahmen der Arbeit (Abschnitt 2)</b> .....	45
2.1 Verortung dieser Arbeit im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	45
2.2 Zum Analysegegenstand dieser Arbeit .....	48
2.2.1 Fachzeitschriften als Quellen erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	48
2.2.2 Die Auswahl der Zeitschriften.....	50
2.3 Zur zentralen Analysemethode dieser Arbeit .....	57
2.3.1 Problemaufriss: Qualitative Methoden im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung .....	57
2.3.2 Grundlegende Charakteristika der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	59
2.3.3 Das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse.....	60
2.3.4 Stärken der strukturierenden Inhaltsanalyse und Kritik.....	60
2.3.5 Überwindung von Quantitativ vs. Qualitativ .....	62
<b>3 Rekonstruktion des Forschungsstands/Kategoriensystem (Abschnitt 3)</b> .....	63
3.1 Stand der Forschung zur Rezeption Piagets Theorie in der Erziehungswissenschaft.....	63
3.1.1 Vorbemerkungen .....	63
3.1.2 Einführung in die Schriften .....	64
3.1.3 Zu den Erkenntnissen der Schriften .....	66
3.2 Teilfragen dieser Arbeit .....	72

3.3	Das Kategoriensystem .....	76
3.3.1	Zu den Autoren der Fachzeitschriftenaufsätze .....	76
3.3.2	Inhaltsanalyse der Fachzeitschriftenaufsätze.....	79
3.3.3	Kozitationsanalyse.....	89
<b>4</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Befunde (Abschnitt 4)</b> .....	<b>91</b>
4.1	Vorbemerkungen.....	91
4.2	Zur Piaget-Zitation in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft 1946-2010 .....	93
4.2.1	Die Piaget-Zitation in erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften .....	94
4.2.2	Die Piaget-Zitation in den spezialisierten Zeitschriften der Überschneidungsfächer .....	104
4.2.3	Die Piaget-Zitation in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft insgesamt .....	121
4.3	Soziale Profile der Piaget-Rezeption in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft .....	131
4.3.1	Berufs- und Statusgruppen der Autoren .....	131
4.3.2	Disziplinäre Zugehörigkeit der Autoren .....	133
4.4	Kognitive Profile der Piaget-Rezeption in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft .....	135
4.4.1	Disziplinäre Verortung der Kommunikationen .....	135
4.4.2	Themen und Methoden der Piaget-Rezeption in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft .....	142
4.4.3	Die Intensität des Diskurses im Anschluss an die genetische Erkenntnistheorie .....	151
4.4.4	Die Verarbeitung und Deutung der Bezugstheorie durch die deutschsprachige Erziehungswissenschaft .....	155
4.5	Explikation .....	177
4.6	Kozitationsanalyse.....	179
4.6.1	Selbstregulation und konkrete Kommunikationsgruppen.....	179
4.6.2	Zentrale Zitations-Cluster der Piaget-Rezeption.....	184
4.7	Der Sonderfall Piaget in der engeren Erziehungswissenschaft, den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.....	191
4.8	Absicherung und Ausdeutung der Befunde .....	193
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick (Abschnitt 5)</b> .....	<b>204</b>
5.1	Schlussthesen .....	204
5.2	Ausblick.....	210
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>213</b>
<b>7</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>219</b>

# Grundlegung der Thematik

## Einleitung

### Problemaufriss

Bis heute steht die Erziehungswissenschaft in der Kritik, sie lebe im Wesentlichen von Theorie- und Methodenimport aus den Nachbardisziplinen und könne aufgrund dauernden Wechsels und fehlenden Fortschritts lediglich kurzlebige Moden ihrer Inhalte, Ansätze und Richtungen zeigen. Bruchartige Um- und Neuorientierungen, mithin Zweifel an ihrer Seriosität und Legitimität sind in der Pädagogik so alt wie ihre Reklamierung als Wissenschaft selbst. Spätestens seit dem Zerfall des Herbartianismus sind sie charakteristisch für die Disziplin (vgl. Neumann/Oelkers 1981, 624; Tenorth 1997, 127). Insbesondere der enorme Ausbau der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren, gekennzeichnet durch eine Phase der sozialwissenschaftlichen Kritik, Öffnung zu den Nachbardisziplinen und philosophischen Neuorientierung, führte gleichzeitig zu Fragen nach ihrer theoretischen, methodischen und praktischen Autonomie und Legitimität, die bis heute kontrovers diskutiert werden (vgl. Tenorth 1997, 124; Tenorth 2000, 253f). Heinz-Elmar Tenorth sieht das boshafte Diktum von Helmut Schelsky bestätigt, dass die Pädagogik immer Magd einer Gedanken beherrschenden Disziplin gewesen sei. Sie diene der Philosophie oder der Theologie, der Soziologie oder der Psychologie, der Phänomenologie oder der Psychoanalyse (vgl. Tenorth 1997). Zugleich sehe sie sich in ihrer Forschungspraxis nach wie vor mit dem Vorwurf des Eklektizismus und der Kurzlebigkeit ihrer Denkformen konfrontiert. Vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Probleme der Erziehungswissenschaft hätten die gewohnten Begriffe für ihre unterschiedlichen Schulen und Richtungen und deren überlieferte Einteilung allgemein nur wenig Sinn. Die zumeist herrschende begriffliche Unterscheidung einer empirischen, hermeneutischen oder ideologiekritischen Richtung würde nicht nur die Spezifika der von ihnen bezeichneten wissenschaftlichen Schulen verdecken. Vielmehr würde eine solche Kategorisierung vor allem dazu führen, dass Diskurs- und Theoriestränge in der Erziehungswissenschaft übersehen werden, die nicht nur als kurzlebige Moden, sondern als innovative Anstöße nach 1945 den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ebenfalls stark beeinflusst hätten (vgl. ebd., 127f).

Eine dieser folgenreichen Innovationen in der Erziehungswissenschaft, der anscheinend mehr als Tagesaktualität zukommt, ist die Rezeption der Forschungstradition um Jean Piaget. Die nachfolgende Arbeit soll in ihrem als beispielhaft zu verstehenden Blick auf das disziplinäre Importverhalten der Theorie Jean Piagets zur Selbstaufklärung über die Spezifik des disziplinären Profils der Erziehungswissenschaft in Deutschland beitragen. Als ein Beitrag zur empirischen Wissenschaftsforschung steht sie dabei in der Tradition zu den Arbeiten der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, die seit Gründung der Kommission 1977 zum Themenbereich „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ durchgeführt worden sind (vgl. Keiner 2002, 241).

Im Jahr 1990 sah sich die Kommission mit der Kritik Tenorths konfrontiert, sie habe ihren Anspruch zwar in der Perspektive einer empirischen Wissenschaftsforschung platziert, diese aber in ihrer bisherigen Arbeit vorwiegend theorieanalysierend bzw. qualitativ einzulösen gesucht (vgl. Tenorth 1990, 18). Im Zugriff vor allem auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp A.E. Mayring als Methodenimport aus der Sozialforschung, soll die Studie auch den Diskurs um die konzeptionellen Möglichkeiten und Probleme der Rezeptionsforschung in der deutschen Erziehungswissenschaft bereichern (vgl. Mayring 2000). Tenorth fordert in seiner Vermessung der Erziehungswissenschaft, der empirischen Wissenschaftsforschung auch in der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Pädagogik eine stärkere Rolle zu geben, als sie derzeit in Deutschland zu beobachten sei. Untersuchungen über die Verwertung und Rezeption pädagogischen Wissens würden erst in den Anfängen stecken, neben empirischen Defiziten seien vor allem die konzeptionellen Probleme der Rezeptionsforschung noch ungeklärt und manche Optionen und Kontroversen der Nachbardisziplinen bisher kaum wahrgenommen worden (vgl. Tenorth 1990, 15). Nachfolgend wird in der hier vorliegenden Arbeit versucht, diesem Desiderat gerecht zu werden. Dementsprechend untersucht die Arbeit am Diskursstrang zur Theorie Jean Piagets die Rezeptionsentwicklung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1940er Jahre anhand von Aufsätzen in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften mit Hilfe eines differenzierten Kategoriensystems.

### **Warum Jean Piaget?**

Von Haus aus Biologe, in seinem Streben leidenschaftlicher Erkenntnistheoretiker, in der Forschungspraxis langjähriger Entwicklungspsychologe, aber im Rahmen des „Internationalen Erziehungsbüros“ und der UNESCO fast 40 Jahre lang auch Pädagoge und reformpädagogischer Bildungspolitiker, ist Piaget traditionell schwer einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin zuzuordnen. Sein beeindruckendes Werk von knapp 700 Schriften, davon 88 Monographien und ungefähr 600 Zeitschriftenartikel, mithin von insgesamt rund 30.000 Seiten, bildet ein interdisziplinäres Theoriegebäude, das seinesgleichen sucht. Dabei schrieb und lehrte Piaget zu den Themen der Biologie, Evolutionstheorie, Theologie, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Logik, Mathematik, Linguistik, Erkenntnistheorie, Wissenschaftsgeschichte und Pädagogik (vgl. Piaget 2003; Foundation Archives Jean Piaget 1975; Oesterdiekhoff 1992, 2000; Katzenbach 2000; Kohler 2008). Das Kernstück seines Arbeitens bildet seine Theorie der kognitiven und moralischen Entwicklung, die er in einer über 50 Jahre währenden Forschungspraxis als Kindheits- und Entwicklungspsychologe empirisch untermauern konnte. Piaget war jedoch nicht Kinderpsychologe, weil ihn das Individuelle und die je spezifischen Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes nicht sonderlich interessierten. Er hoffte vielmehr durch das Studium der Ontogenese den allgemeinen und grundlegenden Bedingungen der Entwicklung des Denkens auf die Spur zu kommen, um so die Entwicklung menschlichen Erkennens universal zu erklären (vgl. Bringuier 2004, 194). Ziel seiner genetischen Erkenntnistheorie war es, seine Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie systematisch auf die Erkenntnistheorie, die Phylogenese des Denkens, die Wissenschaftsgeschichte und Soziologie zu beziehen, um so eine umfassende Theorie des Erkennens, Denkens und Wissens, aber auch des Sozialen und der Kultur zu erarbeiten (vgl. ebd.; Piaget 1972a, 1973a, 1973b, 2003; Piaget/Garcia 1983). Piagets Wirkung u.a. auf die Disziplinen Philosophie und Soziologie blieb jedoch eher marginal (vgl. Piaget 1976; Kohler 2008). Nachhaltigen Einfluss übte seine Theorie der kognitiven und moralischen Entwicklung hingegen auf die psychologische und pädagogische Forschung des 20. Jahrhunderts aus. Die Geschichte der

Psychologie und Pädagogik hätte ohne ihn sicherlich einen anderen Verlauf genommen. Die Wirkung insbesondere in den USA war beachtlich. Aber auch in der deutschen Fachliteratur zählt Piaget neben Sigmund Freud nach wie vor zu den meist zitierten Autoren (vgl. Haggbloom et al. 2002; Kohler 2008; Pscinfo). Über die Rezeptionentwicklung ist unterdessen nur wenig bekannt. Diese Studie basiert auf der Ausgangsvermutung, dass die *genetische Erkenntnistheorie*<sup>1</sup> in der Erziehungswissenschaft recht ambivalent aufgenommen wurde. Wie wohl kaum ein anderer Wissenschaftler sah sich Piaget mit den unterschiedlichsten Beurteilungen konfrontiert. Einerseits, insbesondere von seinen Schülern, zum Genie erklärt, gibt es andererseits wohl kaum eine Kernaussage seines Werks, die nicht heftig kritisiert oder sogar verworfen worden ist (vgl. Lourenco/Machado 1996). Zudem wurden aus seinen Forschungsergebnissen diverse pädagogische Konsequenzen gezogen, die in ihrer Vielfalt nicht mehr überschaubar sind. Einzelne Aspekte der genetischen Erkenntnistheorie scheinen dabei im Zuge selektiver Rezeption und selbstreferentieller Dynamik des erziehungswissenschaftlichen Systems fehlinterpretiert, transformiert, andere wiederum gar nicht wahrgenommen worden zu sein. Darüber hinaus signalisieren Erfahrungen im akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb, dass die genetische Erkenntnistheorie in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulpraxis bis auf wenige Ausnahmen maßgeblich an Bedeutung eingebüßt hat. Piaget rangiert hier häufig nur noch als psychologischer Klassiker, wird insbesondere in der Lehrerbildung weitgehend auf seine Stadientheorie reduziert oder gänzlich ignoriert.

Viele dieser Schwierigkeiten könnten u.a. darauf zurückzuführen sein, dass Piaget angesichts des enorm breiten Spektrums seines Schaffens für die Erziehungswissenschaft zu sperrig schien, insbesondere für diejenigen ihrer Subdisziplinen, die stark an der pädagogischen Praxis ausgerichtet sind. Darüber hinaus waren Piagets pädagogische Schriften und seine institutionelle Arbeit in der Erziehungswissenschaft kaum bekannt. Zwar betonte Piaget oft, dass er in der Pädagogik keinen spezifischen Standpunkt vertrete, verfasste jedoch mit „Theorien und Methoden der modernen Erziehung“ und „Das Recht auf Erziehung“ zwei erziehungswissenschaftliche Werke, in denen er sich bildungs- und erziehungstheoretisch verortet (vgl. Piaget 1972b, 1975). Die Pädagogen gingen jedoch davon aus, dass er für die Disziplin selbst unmittelbar keinen Beitrag geleistet habe. Wohl aber, so unterstellten sie, enthalten

<sup>1</sup> Der Begriff „genetische Erkenntnistheorie“ wird in seiner weiteren Verwendung im Kontext dieser Arbeit sehr weit gefasst. Er bezeichnet nicht etwa den erkenntnistheoretischen Anteil Piagets Gesamtwerks, sondern den gesamten Theorie- und Forschungsstrang um Jean Piaget, dessen Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft die Bilanzierungseinheit dieser Arbeit bildet. Mit dem Begriff soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Piaget als Stellvertreter einer ganzen Forschungstradition gelten muss und auch nicht ausschließlich als Einzelperson wahrgenommen worden ist. D.h. konkret, dass Piaget nicht als Einzelperson forschte und publizierte: Mit Gründung des „Zentrums für genetische Erkenntnistheorie“ im Jahre 1956 verwirklichte Piaget sein Anliegen einer interdisziplinären Forschung (vgl. Piaget 1976, 45). Dort arbeitete er mit zahlreichen renommierten Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen zusammen. Zu den bekanntesten Vertreterinnen zählt Bärbel Inhelder, die bereits seit 1943 als seine engste Mitarbeiterin die entwicklungspsychologischen Untersuchungen weiterführte und als zentrale Co-Autorin den Piaget-Diskurs mit geprägt hat (vgl. ebd., 41f). Darüber hinaus komplettierten Vertreter u.a. der Physik, der physikalischen Chemie, der Wissenschaftstheorie und -geschichte, der Kybernetik und der Linguistik den Kreis seiner Mitarbeiter (vgl. Bringuiet 2004, 107f). Als das „Zentrum“ kurz nach Piagets Tod geschlossen wurde, dokumentierte eine 37 Bände umfassende Schriftenreihe „Etudes d'Épistémologie Génétique“ die Arbeitsergebnisse (vgl. Kohler 2008, 101). Ein erster Zugriff auf die Zeitschriftenartikel signalisiert jedoch, dass diese Studien nur eine geringe Auswirkung auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hatten. Ausnahmen stellten allem Anschein nach nur die Arbeiten von Inhelder selbst sowie die posthum 1983 veröffentlichte Schrift „Psychogenèse et Histoire des Sciences“ dar, die Piaget noch zusammen mit dem Physiker und Wissenschaftstheoretiker Rolando Garcia verfasst hatte; sie hat offenbar den Diskurs in der Mathematikdidaktik beeinflusst.

seine Theorie und insbesondere seine entwicklungspsychologischen Forschungserkenntnisse wichtige pädagogische Implikationen. Die daraus entstandene Vielfalt der Deutungen und Forderungen in Anschluss an Piaget, die beeindruckende Heterogenität der Positionen, die sich mit seiner Theorie zu legitimieren glaubten, sowie Piagets nachhaltige Wirkung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs macht die genetische Erkenntnistheorie zu einem Theoriestrang, an dem die Rezeption disziplinfremden Wissens in der Erziehungswissenschaft besonders interessant zu untersuchen ist.

**Anmerkung zu dem Begriff „Theorieimport“ bzw. „Rezeption disziplinfremden Wissens“:** Auch wenn Piaget zumeist der Entwicklungspsychologie zugeordnet wird, ist seine Theorie im Kern interdisziplinär ausgerichtet und umfasst neben psychologischen Elementen u.a. solche der Biologie, Soziologie, Linguistik, Logik und Erkenntnistheorie (vgl. Piaget 2003, 121). Piagets zentrales Anliegen war jedoch im Wesentlichen erkenntnistheoretischer Natur. Ziel seiner Theorie war es, seine Erkenntnisse vor allem aus der Entwicklungspsychologie aber auch aus der Biologie systematisch auf die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie zu beziehen, um auf diesem Wege zu einer allgemeinen Theorie der Entwicklung menschlichen Erkennens und wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen. Die so genannte „genetische Erkenntnistheorie“ brach damit im Wesentlichen die traditionellen Schranken zwischen Psychologie und Philosophie, zwischen der Erkenntnistheorie und der Psychogenese kognitiver Funktionen. Vor dem Hintergrund der Innovation, eine aus der Psychogenese rekonstruierte, experimentalpsychologisch fundierte allgemeine Erkenntnistheorie zu liefern, kann Piagets genetische Erkenntnistheorie durchaus im engeren Sinne als *Teildisziplin der Erkenntnistheorie*<sup>2</sup> oder im weiteren Sinne gar als eigenständige Disziplin begriffen werden; eine Forschungsdisziplin, die sich nicht zuletzt mit Gründung des „Zentrums für genetische Erkenntnistheorie“ auch in institutionalisierter Form etablierte (vgl. Piaget 1976, 45). Ungeachtet der Schwierigkeiten einer eindeutigen Lokalisation der genetischen Erkenntnistheorie sollte es unstrittig sein, dass sie primär außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Systems anzusiedeln ist. Unter dieser Voraussetzung ist es dann nur konsequent, die erziehungswissenschaftliche Rezeption der genetischen Erkenntnistheorie als *Import* bzw. *Rezeption disziplinfremden Wissens* zu begreifen.

Die Fragestellung der Arbeit gestaltet sich aus dieser Einleitung folgendermaßen:

### Frage- und Zielstellungen der Arbeit

Es soll untersucht werden,

- 1) wie die Zitationsentwicklung der Theorie Jean Piagets in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft 1946-2010 verläuft und durch welche kognitiven (thematisch-inhaltlichen) wie sozialen Profile (Autoren u. Zeitschriften) diese Entwicklung gekennzeichnet ist;

<sup>2</sup> Erste systematische Überlegungen zu erkenntnistheoretischen Problemen unter der Verwendung des Terminus „Erkenntnistheorie“ finden sich in Deutschland in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. In Bezug auf Locke und vor allem in kritischer Auseinandersetzung mit Kant bilden die Schriften u.a. von Friedrich Eduard Beneke (1832), Immanuel Hermann Fichte (1847) und Christian Hermann Weiße (1847) wesentliche Stationen zur Verwendung des Begriffs. Erst in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelt Hermann Cohen ein ausgebauten erkenntnistheoretisches System und trägt damit im Wesentlichen dazu bei, dass sich die Erkenntnistheorie im ausgehenden 19. Jahrhundert aus der Erkenntnislehre und der Theorie menschlichen Erkenntnisvermögens als konkrete Disziplin emanzipiert (vgl. Marx/Orth 2001, 7).

- 2) mit welchen Bedingungen und Prozessen die Rezeptionsentwicklung der Theorie Jean Piagets in deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft in einem *funktionalen Zusammenhang*<sup>3</sup> steht;
- 3) inwieweit sich die als beispielhaft zu verstehenden Ergebnisse zum disziplinären Theorieimportverhalten – vor dem Hintergrund bisheriger Befunde zur Sozial- und Theoriegestalt der Erziehungswissenschaft in Deutschland – verallgemeinern und wissenschaftstheoretisch diskutieren lassen.

Diese komplexe Fragestellung erfordert mehrere ausdifferenzierende methodische Zugänge, die in Orientierung am Ablauf des Forschungsprozesses zunächst überblickshaft dargestellt werden. Betrachtet wird dabei im Folgenden der chronologische Ablauf des Gesamtprozesses von der Identifikation eines Informationsdefizits bis zur Interpretation und Verallgemeinerung der empirischen Ergebnisse.

### Zum Forschungsprozess dieser Arbeit

Der Forschungsprozess dieser Arbeit unterscheidet elf Phasen:

- 1) Anstoßphase
  - 1.1) Entdeckung eines Informationsdefizits auf Basis einer ersten Sichtung des Forschungsstands: Aufdecken von Lücken in den vorliegenden Zugängen und Erkenntnissen sowohl der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung im Allgemeinen als auch der Piaget-Forschung im Speziellen. (vgl. 1. Einleitung)
  - 1.2) Entwicklung der Fragestellung. (vgl. 2. Fragestellung der Arbeit)
- 2) Theoretische Phase
 

Entfaltung theoretischer Implikationen der Fragestellung.
- 3) Konzeptionelle Phase
  - 3.1) Auswahl des Analysegegenstands auf Basis der theoretischen Überlegungen: deutschsprachige Zeitschriften der Erziehungswissenschaft.
  - 3.2) Kriteriengeleitete Eingrenzung der Zeitschriften.
  - 3.3) Auswahl der Analyseinstrumente: Zitationsanalyse, Verfahren quantitativer historischer Sozialforschung, qualitative Inhaltsanalyse.
- 4) Erhebungsphase
  - 4.1) Identifikation der Zitationsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie anhand einer Zitationsanalyse der ausgewählten Fachzeitschriften, d.h. Durchsicht der Aufsätze bzw. deren Literaturverzeichnisse in den jährlich gebündelten Zeitschriftenheften und Fixierung der Aufsätze, in denen Piaget zitiert wird.
  - 4.2) Fixierung der Aufsätze anhand einer Erhebung ihrer sozialhistorischen „Prozessmerkmale“, wie Erscheinungsjahr, Zeitschrift, Name des Autors, Anzahl der Autoren eines Aufsatzes, berufliche Stellung und disziplinäre Zugehörigkeit des Autors. Diese Merkmale erfassen das situative und soziale Substrat, das die Kommunikation in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen trägt, produziert und reproduziert: die Zeitschriften und Autoren. Die systematische Erhebung ihrer jeweiligen Variablen über den gesamten Untersuchungszeitraum entspricht einer Situations- bzw. Prozessanalyse nach klassischen Verfahrensweisen der quantitativen historischen Sozialforschung.

<sup>3</sup> Siehe hierzu Abschnitt 1.5.

- 4.3) Erhebung weiterer Daten: Erfassen zentraler „Zitations-Cluster“<sup>4</sup> anhand von Kozitationsanalysen. Erfassen des „Reproduktionsgrads“<sup>5</sup> der Piaget-Rezeption einer Fachzeitschrift. Erfassen der Gesamtzahl aller wissenschaftlichen Aufsätze eines Zeitschriftenjahrgangs.<sup>6</sup>
- 5) Rekonstruktion des Forschungsstands
  - 5.1) Vertiefung des Forschungsstands zur Piaget-Rezeption: Literaturrecherche und Identifizierung der Schriften, die bereits zur Piaget-Rezeption in der (deutschsprachigen)<sup>7</sup> Erziehungswissenschaft geforscht haben: Theoretisch-systematische Rekonstruktion ihrer Erkenntnisse und Aufdecken von konkreten Forschungslücken.
  - 5.2) Entwicklung von Teilfragen auf Basis der Rekonstruktion.
  - 5.3) Formulierung erster Hypothesen zu den einzelnen Fragen.
- 6) Operationalisierungs- und Testphase
  - 6.1) Entwicklung eines inhaltlichen Kategoriensystems: Überführung der Teilfragen in konkrete Kategorien sowie theoriegeleitete bzw. deduktive Festlegung ihrer jeweiligen Variablen.
  - 6.2) Ziehen einer Stichprobe aus dem per Zitationsanalyse identifizierten und zu analysierenden Material, d.h. Auswahl von so genannten „Pilotaufsätzen“.
  - 6.3) Erster Analysedurchlauf bzw. Erprobung des Kategoriensystems anhand der Pilotaufsätze: induktive „Justierung“ der Kategorien am Textmaterial, d.h. ggf. Variablen hinzufügen, zusammenfassen, revidieren oder neue Kategorien bilden.
  - 6.4) Codierung der Pilotaufsätze durch einen Außenstehenden („Intercoder-reliabilität“<sup>8</sup>): bei starken Abweichungen der Messergebnisse ggf. erneute Überarbeitung und Justierung des Forschungsinstruments.
  - 6.5) Respezifizierung der Hypothesen anhand dieses ersten Zugriffs.
- 7) Mess- und Codierungsphase
 

Inhaltliche Codierung des gesamten Textmaterials. Auswertungsphase

  - 7.1) Statistische Aufbereitung und Auswertung der in Microsoft Excel fixierten Daten mit Hilfe von SPSS: Bedarfs- und Hypothesengeleitete tabellarische und graphische Darstellung der Befunde in Form von historischen Zeitreihen.
  - 7.2) Kommentierung und Beschreibung der tabellarischen und graphischen Erkenntnisse.

<sup>4</sup> Die Literaturverzeichnisse der Piaget zitierenden Aufsätze werden nach weiteren zentralen Autoren durchsucht, die regelmäßig in Kombination mit Piaget zitiert werden und über den gesamten Untersuchungszeitraum als relativ stabile Kozitationen bzw. Zitations-Cluster beobachtbar werden (z.B. Piaget und Hans Aebli oder Piaget und Lawrence Kohlberg).

<sup>5</sup> Es werden diejenigen Piaget zitierenden Aufsätze markiert, die sich auf einen vorangehenden Piaget zitierenden Aufsatz derselben Zeitschrift beziehen. Die Anzahl dieser Texte repräsentiert in dieser Untersuchung den Reproduktionsgrad bzw. die Autopoiesis innerhalb der Piaget-Rezeption einer Fachzeitschrift.

<sup>6</sup> Die Anzahl der Piaget zitierenden Aufsätze eines Zeitschriftenjahrgangs soll auf die Gesamtzahl der wissenschaftlichen Aufsätze dieses Jahrgangs relativiert werden, damit die Zitationsentwicklungen in den unterschiedlichen Fachzeitschriften jeweils gewichtet und untereinander verglichen werden können.

<sup>7</sup> Die Beiträge zum Forschungsstand liefern nur in einigen wenigen Ausnahmen Erkenntnisse für die spezifische Rezeptionsentwicklung in der Bundesrepublik. In der Regel bezieht man sich vor allem auf den angloamerikanischen Piaget-Diskurs, unterscheidet z.T. die Rezeption in Europa und den USA oder trifft verallgemeinbar zu verstehende Aussagen für die generelle erziehungswissenschaftliche Rezeptionsentwicklung. Näheres hierzu: vgl. Abschnitt 3.1.

<sup>8</sup> Näheres zu diesem Begriff: vgl. Abschnitt 2.3.

- 7.3) Ggf. Explikation der Daten mithilfe von ausgewählten Aufsatztiteln oder Erörterung einzelner Aufsätze, die sozusagen als „Königsaufsätze“ bestimmte Elemente und/oder bestimmte Phasen der Piaget-Rezeption repräsentieren.
- 8) Interpretationsphase  
 Interpretationen der Befunde: Dabei spielen z.B. sozial- und geistesgeschichtliche Voraussetzungen, Strömungen und Richtungen der Erziehungswissenschaft in Deutschland, Konjunktoren ihrer Begriffe, Themen und Methoden – an die Piagets Theorie möglicherweise funktional assimiliert worden ist – genauso eine Rolle wie z.B. die internationale Rezeptionsentwicklung zur genetischen Erkenntnistheorie (vor allem USA), zeitschrifteninterne Prozesse der Selbstregulation oder Herausgeberschaft und konzeptionelle Ausrichtung der jeweiligen Publikationsorgane. Ein Großteil dieser Faktoren, welche die Rezeptionsentwicklung in unterschiedlicher Weise bedingen, wird über weitere eigene Erhebungen oder indirekt über die Rezeption empirisch-sozialwissenschaftlicher Studien empirisch kontrolliert.
- 9) Rückkopplungs- und Validierungsphase  
 Rückführung der Ergebnisse auf die Ausgangshypothesen: Präzisierung ggf. Neuformulierung des Forschungsstands zur Piaget-Rezeption in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft.
- 10) Generalisierungs- und Transferphase  
 Als beispielhaft zu verstehende Konjunktoren des erziehungswissenschaftlichen Theorieimportverhaltens sollen die Befunde der Untersuchung vor dem Hintergrund übergreifender empirischer Befunde zum disziplinären Profil der Erziehungswissenschaft in Deutschland verallgemeinert und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen entfaltet werden.

Der am Forschungsprozess orientierte, in einigen Aspekten abweichende Darstellungsprozess dieser Arbeit gestaltet sich folgendermaßen:

### **Zum Inhalt dieser Arbeit**

Der Hauptteil dieser Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte:

**Abschnitt 1** zieht den theoretischen Rahmen der Untersuchung auf (vgl. Theoretische Phase). Basierend auf Überlegungen der klassischen soziologischen Systemtheorie und der systemtheoretisch ausgerichteten Wissenschaftsforschung wird der Untersuchung in einem ersten Zugang ein Disziplinbegriff zu Grunde gelegt, der wissenschaftliche Disziplinen im historischen Prozess nach ihrer Differenzierung wie auch konzeptionell als Kommunikationszusammenhänge der Erkenntnisproduktion im Sinne Rudolf Stichwehs bestimmt. Respezifiziert wird in diesem Kontext ein auf Stichweh rekurrierender Disziplinbegriff Edwin Keiners, der wissenschaftliche Disziplinen nicht in organisationstheoretisch enggeführter Form auf das Universitäts- oder Hochschulsystem reduziert, sondern unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Publikation kommunikationstheoretisch erweitert (vgl. Keiner 1999, 302). Dieser erste Zugang dient dazu, unter Bezug auf die Vorteile eines durch Kommunikation bestimmten Disziplinbegriffs den Analysegegenstand der vorliegenden Untersuchung, wissenschaftliche Publikationen, historisch wie konzeptionell näher zu bestimmen sowie seine Relevanz für disziplinäre Kommunikationsprozesse herauszustellen. Ferner wird skizziert, wie sich ausgerechnet die wissenschaftliche Zeitschrift und ihre primäre standardisierte

Kommunikationsform, der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz, unter dem Spektrum wissenschaftlicher Publikationsformen in besonderer Weise als geeignete Medien zur Sicherung disziplinärer Kommunikation qualifizieren und zur Analyse disziplinärer Kommunikationsprozesse, wie der hier verfolgten, geeignet erscheinen. In einem dritten Zugang widmet sich der theoretische Teil der Kommunikationstechnologie des wissenschaftlichen Publikationssystems und führt damit die primäre Datenerhebungseinheit dieser Untersuchung ein, die Zitation. Da Zitationen unterschiedliche Qualitäten repräsentieren, die allein in quantitativen Maßen noch keinen Ausdruck finden, wird an dieser Stelle der Arbeit insbesondere auch die Notwendigkeit des inhaltsanalytischen Zugriffs der Untersuchung begründet. Der Abschnitt schließt mit einer Diskussion mitgeführter forschungsmethodologischer und wissenschaftstheoretischer Implikationen.

**Abschnitt 2** steckt den konzeptionellen Rahmen dieser Arbeit ab (vgl. „Konzeptionelle Phase“). Der erste Teil dieses Abschnitts platziert die Arbeit im Kontext von Entstehung, Bedeutung und Stand empirisch-sozialwissenschaftlicher und -historischer Forschung über die Erziehungswissenschaft und respezifiziert damit ihren empirischen und theoretischen Rahmen. Da Zeitschriftenanalysen in der empirischen Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft in Deutschland bislang nur eine verhältnismäßig geringe Rolle spielen, werden in einem zweiten Teil zur Verwendung von Zeitschriften als Quellen der Wissenschaftsforschung Möglichkeiten insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Rezeptionsforschung in Deutschland aufgezeigt und vor diesem Hintergrund der Analysegegenstand und insbesondere die methodischen Zugriffsweisen dieser Arbeit legitimiert. In einem anschließenden dritten Teil dieses Abschnitts erfolgt die kriterien- und interessengeleitete Auswahl der in dieser Arbeit zu analysierenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften sowie eine Darstellung ihrer jeweils spezifischen konzeptionellen Ausrichtung und Programmatik. Ein abschließender Teil dieses Abschnitts respezifiziert die zentrale Forschungsmethode dieser Arbeit, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000), sowohl in ihren theoretischen Grundlagen als auch in ihren einzelnen Verfahrensschritten. Dieser Schritt dient dazu, die besondere Eignung der Methode für die inhaltsanalytische Fragestellung und den Analysegegenstand dieser Arbeit herauszuarbeiten sowie den konkreten inhaltsanalytischen Prozess dieser Arbeit für Außenstehende nachvollziehbar zu rekonstituieren.

**Abschnitt 3** rekonstruiert den Forschungsstand zur Piaget-Rezeption in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft und entwickelt vor diesem Hintergrund die Fragedimensionen des inhaltsanalytischen Kategoriensystems, die sowohl in theoriegeleiteter bzw. deduktiver Ausgestaltung als auch in induktiver Justierung anhand der Pilotaufsätze in ein konkretes Kategoriensystem überführt werden. In einem ersten Teil dieses Abschnitts zur Analyse der Schriften, die bereits zur Piaget-Rezeption in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft gearbeitet haben, werden die einzelnen Beiträge zunächst jeweils kurz vorgestellt und im Anschluss deren Erkenntnisse in einem systematischen Zugang zu einem thesenartigen Bild der Rezeptionsentwicklung zusammengefügt (vgl. Rekonstruktion des Forschungsstands). Die Rekonstruktion schließt mit der Identifikation „Blinder Flecke“ in den bisherigen Perspektiven auf die Piaget-Rezeption. Vor dem Hintergrund der gesammelten Erkenntnisse werden in einem zweiten Teil dieses Abschnitts die Teilfragen zur Rezeptionsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entfaltet, zu denen jeweils Thesen formuliert werden. Die Thesen werden anhand der Erkenntnisse des

Forschungsstands generiert und gleichsam in kritischer Replik auf Basis erster Einschätzungen des Analysematerials mit Hilfe von Pilotaufsätzen relativiert (vgl. Testphase). In einem weiteren Schritt wird schließlich das Forschungsinstrument, das Kategoriensystem, in seinen einzelnen Kategorien bzw. Frageeinheiten und deren jeweiligen Variablen konkret ausformuliert und an dieser Stelle offen gelegt (vgl. Operationalisierungsphase).

**Abschnitt 4** bildet als zentraler Abschnitt den Schwerpunkt dieser Arbeit. Er umfasst die Darstellung und Interpretation der empirischen Forschungsergebnisse zur Rezeptionsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft 1946-2010 (vgl. Auswertungsphase/Interpretationsphase). Gleichzeitig beinhaltet er die Rückführung der Ergebnisse auf die Ausgangsthesen bzw. die Reformulierung des Forschungsstands sowie die Generalisierung der Befunde, welche auf die Beantwortung von allgemeinen Fragen zur Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie (der Erziehungswissenschaft) zielt (vgl. Rückkopplungs- und Validierungsphase/Generalisierungs- und Transferphase); beide Ebenen, Rückkopplung und Generalisierung, liegen gewissermaßen „quer“ zur Ebene der Darstellung und Interpretation. Die Darstellung und Interpretation der Befunde erfolgt nach folgendem Prinzip: In einem ersten Schritt dieses Teils befasst sich die Arbeit mit der rein quantitativen Rezeptionsentwicklung, mit der Piaget-Zitation. In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung des sozialen Substrats, d.h. der an der Piaget-Rezeption beteiligten Autoren analysiert, die die Kommunikation in den Beiträgen tragen und erzeugen. Drittens erfolgt die Darstellung und Interpretation der thematisch-inhaltlichen Konjunkturen, die von den Autoren im erziehungswissenschaftlichen Kommunikationsprozess im Anschluss an Piagets Theorie produziert werden. Diese Reihenfolge wird für sinnvoll erachtet, zumal die Kommunikation in den wissenschaftlichen Aufsätzen erst vor dem Hintergrund ihrer Produzenten, deren disziplinärer Zugehörigkeit und der damit verbundenen fachlichen Perspektiven interpretier- und verstehbar wird. Gleichermaßen folgt die Darstellung der kognitiven (thematisch-inhaltlichen) Rezeptionsprofile dem Prinzip *vom Allgemeinen zum Speziellen*: So interessieren im Rahmen der inhaltsanalytischen Daten zunächst die disziplinäre Verortung der textuellen Kommunikationen sowie die Themen und verwendeten Methoden der Beiträge, bevor sich die Arbeit der unmittelbaren Verarbeitung und Deutung der Bezugstheorie widmet. Es ist davon auszugehen, dass spezifische Lesarten und Deutungen der Theorie eng an die jeweiligen fachlichen, thematischen und methodischen Perspektiven der Beiträge gekoppelt sind. In dieser Hinsicht wird der Versuch unternommen, die Befunde zu den Deutungsprofilen gewissermaßen auch aus der eigenen Empirie der vorliegenden Arbeit heraus zu erklären. Eine generalisierende Bewertung der Befunde erfolgt vor allem unter Bezug auf die einschlägige Studie von Edwin Keiner (1999) zur kommunikativen Praxis der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Die Studie liefert die bis heute umfassendsten und aktuellsten empirischen Erkenntnisse zur Entwicklung sowohl von sozialen Strukturen wie Personal und Teildisziplinen als auch von Begriffen, thematischen Schwerpunkten und methodischen Zugriffen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Da Keiner diese Erkenntnisse analog zu dieser Arbeit anhand zentraler Fachzeitschriften gewinnt, von denen zwei auch in dieser Arbeit analysiert werden (*Zeitschrift für Pädagogik* und *Pädagogische Rundschau*), sollte der Vergleich durchaus fruchtbare Erkenntnisse erzeugen, welche so dann eine solide Grundlage für die Beantwortung von allgemeinen Fragen der Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie (der Erziehungswissenschaft) bilden sollen.

**Abschnitt 5** umfasst acht zusammenfassende und weiterführende Thesenkomplexe sowie einen Ausblick und schließt damit den Hauptteil dieser Arbeit. Die Schlussthese sind weiterführend, insofern sie als umfassende Thesenzusammenhänge gewissermaßen auch „Neues“ erzeugen und die letzte These diskursiv angelegt ist. Zu berücksichtigen ist, dass dabei aus interessebezogenen und arbeitsökonomischen Gründen nicht alle der in Abschnitt 4 formulierten Teilthesen wieder „eingeholt“ werden. Die Zusammenfassung in Form der Thesenkomplexe zielt vor allem auf die Bedeutung der Befunde für die Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft jenseits des konkreten Diskurses im Anschluss an die genetische Erkenntnistheorie. Insofern spielt in diesem letzten Abschnitt besonders die Reformulierung des Forschungsstands zur Piaget-Rezeption keine Rolle mehr. Unter der Perspektive bisheriger empirischer Befunde und Interpretationen der Wissenschaftsforschung zum disziplinären Profil der Erziehungswissenschaft in Deutschland wird hier vielmehr der Versuch unternommen, die Erkenntnisse der Analyse in einen übergreifenden Kommunikationszusammenhang zu stellen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in Deutschland zu diskutieren.

### Schwerpunktsetzung der Arbeit

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Darstellung und Interpretation der empirischen Ergebnisse zur Rezeptionsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Inhaltsanalyse auf erziehungswissenschaftliche Zeitschriften begrenzt wurde. Die Arbeit hat demzufolge nicht den Anspruch, eine vollständige Rekonstruktion der Rezeptionsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu leisten. Angesichts der Bandbreite an veröffentlichter Sekundärliteratur zu Piagets Theorie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist dies schlichtweg unmöglich. Da die Zeitschriftenanalyse durch Zitationsauswertungen zentraler Datenbanken der Sozial- und Geisteswissenschaften unterstützt wurde, beansprucht die rein quantitative Zitationsanalyse hingegen, ein möglichst vollständiges Bild der (textgebundenen) Zitationsentwicklung zu zeichnen.<sup>9</sup> Dies gilt sowohl für die Zitationsentwicklung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als auch für diejenige im internationalen Sprachraum, mit denen die Ergebnisse aus den Fachzeitschriften in dieser Arbeit untermauert und verglichen werden. Der internationale inhaltliche Diskurs, vor allem derjenige in den USA, kann aus arbeitsökonomischen Gründen in dieser Arbeit empirisch nicht weiter berücksichtigt werden. Dennoch werden Bezüge zur inhaltlichen Rezeption in den USA hergestellt. Dies ist notwendig, da es im Rahmen von Frage 2 u.a. zu prüfen gilt, inwieweit die deutschsprachige Piaget-Rezeption über den Umweg der USA erfolgte. Darüber hinaus bezieht sich die Mehrheit der Autoren, die bisher zur Piaget-Rezeption gearbeitet haben auf die Entwicklungen in den USA, so dass auf Basis

<sup>9</sup> Die manuelle Zeitschriftenanalyse wurde durch Zitationsauswertungen zentraler Datenbanken der Sozial- und Geisteswissenschaften, u.a. PsycInfo und Psyn dex unterstützt. Die genannten Datenbanken werten sowohl Zeitschriftenartikel, Monographien, Sammelbände und Dissertationen aus. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass insbesondere einige kleinere erziehungswissenschaftliche Zeitschriften nicht geführt werden und die Daten z.T. noch sehr lückenhaft sind: Auch wenn ein Teil der in dieser Arbeit analysierten Fachzeitschriften in Psyn dex geführt werden, konnten in der manuellen Durchsicht dieser Zeitschriften, Texte mit Verweise auf Piaget gefunden werden, die von der Datenbank nicht erfasst werden. Nichtsdestotrotz liefern die oben genannten Datenbanken mit jeweils knapp 9000 Treffern zur Piaget-Sekundärliteratur einen beachtlichen bibliographischen Dienst, wie er derzeit von keinen anderen Informationszentren geleistet wird.

ihrer Erkenntnisse zu gewissen Anteilen ein Diskursvergleich möglich ist; in dieser Hinsicht umfasst die hier vorliegende Analyse auch einen *vergleichenden* Zugang.

Für den inhaltsanalytischen Zugang dieser Arbeit ist zu berücksichtigen, dass das Kategoriensystem, mit dem die einzelnen Zeitschriftenaufsätze „befragt“ werden, nicht alle Sinnstrukturen der jeweiligen Kommunikation erfassen kann. Dies ist auch nicht Anspruch und Interesse dieser Arbeit, wie im Methodenteil und in der Darstellung des Kategoriensystems noch weiter auszudifferenzieren ist. An dieser Stelle sei betont, dass mit Hilfe des Kategoriensystems versucht wird, für bestimmte Zeiträume typische Lesarten der Erziehungswissenschaftler aus der Vielfalt ihrer unterschiedlichen fachlich-thematischen Zugänge und pädagogischen Forderungen in Anlehnung an Piaget herauszufiltern, d.h. einen Querschnitt unter theoriegeleiteten und ans Textmaterial angepassten Fragestellungen durch die Diskursentwicklung zu legen. Insofern interessieren in dieser Arbeit vor allem grobe Lesarten, Verarbeitungsformen und Deutungen der disziplinfremden Bezugstheorie sowie deren historische Konstellation wie langfristige Trends jenseits hoch spezifischer Ausdeutung und Verwertung der Theorie Piagets durch die deutschsprachige Erziehungswissenschaft. Dabei sollen z.B. auch die Aspekte von Piagets Theorie erfasst werden, die in der Rezeption ggf. gar keine Rolle spielen oder im historischen Verlauf wieder aus dem Diskurs verschwinden. Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren, dass es der Arbeit nicht darum geht, ihren empirisch-sozialwissenschaftlichen Zugang und langfristigen Blick gegenüber einem rein systematischen Zugriff auf die Rezeption auszuspielen; sie kann die traditionelle Form pädagogischer Historiographie, eine ideen- und theoriegeschichtliche Analyse zur Piaget-Rezeption nicht ersetzen. Was sie beansprucht ist, markante Spezifika und Entwicklungen der Rezeption und deren Bedingungsbeziehungen empirisch herauszuarbeiten und diese – verstanden als beispielhafte Befunde zum erziehungswissenschaftlichen Theorieimportverhalten – hinsichtlich ihrer Bedeutung für die disziplinäre Verfasstheit und Formierung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu reflektieren. Vor dem Hintergrund dieser Zieldimension lag es nahe, im besonderen Maße auf die umfassende Analyse von Keiner (1999) zu rekurrieren, welche über eine Totalerhebung der Aufsätze aus der *Zeitschrift für Pädagogik, Pädagogischen Rundschau* und *Bildung und Erziehung* – im Blick u.a. auf repräsentierte (Sub-)Disziplinen, Themen und Methoden – charakteristische Prozesse und Verhältnisse zur disziplinären Formierung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft seit der Nachkriegszeit aufgezeigt und empirisch belegt hat. Über die *absoluten* Daten und Erkenntnisse von Keiner (1999) zu den Kommunikationsverhältnissen in erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften wird es in der hier verfolgten Analyse zum *Ausschnitt* „Piaget-Rezeption“ möglich, charakteristische Trends der Rezeption gewissermaßen als „Normal- oder Sonderfall“ zu klassifizieren, insofern z.B. die Themen der Piaget-Rezeption und deren mögliche Verlagerungen die Kommunikationsverhältnisse in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften zurückstrahlen oder von diesen abweichen. Vor dem Hintergrund dieses Vorhabens sowie bedingt durch den gleichen Zugang (historisch-empirisch) und Analysegegenstand (Fachzeitschriften), weist die hier vorliegende Arbeit sowohl in ihrem theoretischen und konzeptionellen als auch in ihrem empirischen Rahmen z.T. starke Parallelen zu der Arbeit von Keiner (1999) auf. So wurden etwa – wie im Kategoriensystem der vorliegenden Analyse ersichtlich – die Kategorisierungen zur disziplinären Zugehörigkeit der Autoren sowie zu thematischen Schwerpunkten und methodischen Zugangsweisen der Beiträge mit z.T. leichten Modifizierungen von der Analyse Keiners übernommen. Der Analyse bot sich so die große Chance, die Ergebnisse zur Piaget-Rezeption auch konkreter vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kommunikationsverhält-

nisse zu relativieren. Die Analyse zum Spezialfall „Piaget-Rezeption“ kann demnach auch als eine Reaktion auf folgendes Desiderat von Edwin Keiner (1999) verstanden werden:

„Im übrigen lassen sich die mit dem hier zu skizzierenden methodischen Zugriff gewonnenen Ergebnisse auch als Aufforderung lesen, sie durch weitere, empirisch und historisch gestützte Analysen – die man gerade für Teilpädagogiken noch weitgehend als Desiderat markieren kann – zu modifizieren, zu relativieren, zu korrigieren und damit ihren Anspruch kritisch in die Schranken der interpretativen Reichweite zu weisen.“ (ebd., 105)

# 1 Theoretischer Rahmen der Arbeit (Abschnitt 1)

## 1.1 Vorbemerkungen

Die zentrale Aufgabe der Rezeptionsanalyse wie der hier verfolgten ist es, über eine kategoriale Erfassung und Quantifizierung erziehungswissenschaftlicher Kommunikation im Anschluss an die genetische Erkenntnistheorie, charakteristische kognitive und soziale Profile des Theorieimports der Disziplin Erziehungswissenschaft zu rekonstruieren. Die Arbeit hat folglich nicht nur den Anspruch, die Rezeptionsentwicklung der Theorie Piagets in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu rekonstruieren, sondern am Beispiel dieser spezifischen Entwicklung, übergreifende Erkenntnisse zur Verfasstheit der Disziplin im Kontext ihres Theorieimportverhaltens zu generieren. Unter dieser Voraussetzung wird es für notwendig erachtet, insbesondere das Disziplinverständnis dieser Arbeit zu spezifizieren. Für eine Arbeit, deren Gegenstand erziehungswissenschaftliche Kommunikation ist, qualifiziert sich alsdann ein theoretisches Konzept, das die sich „wechselseitig erläuternden Begriffe von Disziplin und Wissenschaft“ im Kontext von Kommunikation bestimmt (Tenorth 2006, 340). Ausgangspunkt für ein kommunikationstheoretisch bestimmtes Wissenschafts- und Disziplinverständnis der vorliegenden Arbeit bilden sowohl Beobachtungen der klassischen soziologischen Systemtheorie Luhmannscher Prägung als auch Arbeiten der allgemeinen Wissenschaftsforschung und Wissenschaftssoziologie, die im Anschluss an die soziologische Systemtheorie, wissenschaftliche Disziplinen als sich selbstorganisierende soziale Kommunikationszusammenhänge der Erkenntnisproduktion konzeptualisieren und historisieren.<sup>10</sup> Darüber hinaus spielen Analysen sowohl der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung<sup>11</sup> als auch der soziologischen, philosophischen und historischen Wissenschafts- und Technikforschung<sup>12</sup> eine Rolle, die sich ihrerseits wiederum auf allgemeine wissenschaftssoziologische Arbeiten beziehen.

Da von keinem Beobachter der angeführten Forschungsstränge bestritten wird, dass sich das moderne Wissenschaftssystem in wissenschaftliche Disziplinen differenziert, kann eine historische Darlegung des Differenzierungsprozesses des modernen Wissenschaftssystems für den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit kurz gehalten werden und erfolgt vorrangig unter Perspektive der Genese von wissenschaftlichen Disziplinen. Der im Kontext von Kommunikation konzeptualisierte Begriff der wissenschaftlichen Disziplin hingegen, der folgenreich für die Auswahl des Analysemediums und damit auch für den Geltungsbereich der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit ist, bedarf einer ausführlicheren Erörterung. Bevor jedoch die historische Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen sowie ein kommunikationstheoretisch bestimmter Disziplinbegriff vor allem anhand der wissenschaftssoziolo-

<sup>10</sup> Vergleiche insbesondere die wissenschaftssoziologischen Arbeiten von Rudolf Stichweh, vor allem Stichweh (1984, 1993, 1994).

<sup>11</sup> Vergleiche insbesondere Keiner 1999 (auf Grundlage von Schriewer/Keiner 1993).

<sup>12</sup> Vergleiche insbesondere Mersch 2002; Krohn/Küppers 1989.

gischen Arbeiten Rudolf Stichwehs rekonstruiert wird, soll im folgenden Kapitel zunächst nachgezeichnet werden, anhand welcher Leitbegriffe die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann die moderne Wissenschaft als Funktionssystem der Gesellschaft beobachtet. Dieser erste Zugang dient im Wesentlichen dazu, besser nachvollziehen zu können, was überhaupt genau damit gemeint sein soll, Wissenschaft und wissenschaftliche Disziplinen im Kontext von Kommunikation zu bestimmen.

## 1.2 Das Funktionssystem Wissenschaft und seine Operationslogik

Die Systemtheorie Niklas Luhmanns beobachtet die moderne Gesellschaft als funktional differenzierte Gesellschaft (vgl. Luhmann 1997, 743f). Sie differenziert sich in ein gesellschaftsweites Gefüge funktionaler Teilsysteme wie Ökonomie, Politik, Wissenschaft etc., denen jeweils eine bestimmte Funktion innerhalb der gesellschaftlichen Kommunikation zugewiesen ist. Die spezifische Funktion, die dem Wissenschaftssystem in der modernen Gesellschaft zukommt, liegt nach Luhmann in der „Produktion neuen Wissens“ bzw. im „Gewinnen neuen, unvertrauten, überraschenden Wissens“ (Luhmann 1990, 216). Mit ihrem operativen Elementarakt der Produktion von Erkenntnisgewinn unterscheidet sich moderne Wissenschaft mithin drastisch von frühmoderner Wissenschaft, dessen Funktion noch primär in der Bewahrung und Sicherung tradierten Wissens bestanden hatte.<sup>13</sup>

Wie jedes andere Sozialsystem der Gesellschaft begreift die soziologische Systemtheorie Luhmannscher Orientierung das moderne Wissenschaftssystem als einen in sich geschlossenen, selbstreferentiellen Kommunikationszusammenhang, der in einem fortschreitenden Reproduktionsprozess systemeigene Kommunikationen aus diesen selbst hervorbringt und sich damit von allen anderen Kommunikationen, d.h. von der Umwelt bzw. allen anderen sozialen Systemen differenziert. Luhmann bezeichnet solche Systeme, die die Elemente, aus denen sie bestehen, anhand dieser selbst reproduzieren im Anschluss an Maturana und Varela als „autopoietische Systeme“<sup>14</sup>. Darüber hinaus werden Kommunikationen von Luhmann als Leistungen begriffen, die sich aus drei Elementen zusammensetzen. Sie bestehen aus einem Mitteilungereignis, mitgeteilten Informationen und einem Verstehensprozess (vgl. Luhmann 1984, 193f, 1995). Einzelne Kommunikationssequenzen kommen im Prozess des Verstehens zum Abschluss, d.h. sie machen für das System immer nur im Augenblick Sinn und sind daher auch immer nur als zeitlich begrenzte Ereignisse beziehbar. Wenn wissenschaftliche Kommunikationen immer nur in temporärer Form verfügbar sind, ergibt sich daraus für das Wissenschaftssystem die Notwendigkeit, in einem fortlaufenden Kommunikationsprozess, immer wieder neue Kommunikationen aus Kommunikationen zu regenerieren. Daraus ergibt sich wiederum nach Luhmann die operative Notwendigkeit, die systemeigenen Elemente anschlussfähig zu machen, d.h. mit einem separaten Sinn als systeminterne Elemente zu spezifizieren (vgl. Luhmann 1984, 28). Nur wenn die dauerhafte Selbstreproduktion durch selbstbezügliche Spezifikation von Systemelementen bzw. Autopoiesis gelingt, kann sich Wissenschaft

<sup>13</sup> Wissenschaft im Prozess der Moderne ist damit primär als ein System der Erkenntnisproduktion bestimmt, das Wissen selbst produziert, während frühmoderne Wissenschaft im Wesentlichen in einer „enzyklopädisch-klassifikatorischen“ Form der Wissenstradierung praktiziert wurde, die dadurch charakterisiert werden kann, dass Wissen als ein bekanntes Wissen lediglich „rezipiert und nicht selbst produziert“ ist und die Erkenntnis lediglich darin besteht, diesem Wissen eine Struktur zu verleihen (Stichweh 1994, 55).

<sup>14</sup> Maturana und Varela hatten den Autopoiesisbegriff ursprünglich im Rahmen ihrer biologischen Theorie zur Erklärung des Lebens geprägt (vgl. Maturana 1982). Zum Autopoiesisbegriff in der Theorie Luhmanns vgl. Luhmann 1982, 1984, 2000.

als autonomes, „eigensinniges“ soziales System reproduzieren, das sich gegen andere Kommunikationen differenziert und genuin wissenschaftliches Wissen kommunikativ selbst erzeugen kann (vgl. ebd.; vgl. auch Mersch 2002, 11f). Die Kommunikationsspezifikation, mit der nun moderne Wissenschaft operativ ihre Funktion einer dauerhaften kommunikativen Produktion neuer Erkenntnisse erfüllt, besteht nach Luhmann in der Ausdifferenzierung des binär codierten Kommunikationsmediums Wahrheit. Kommunikationsmedien sind Produkte der Gesellschaft, mit deren Hervorbringen jene auf das Problem der Unwahrscheinlichkeit des Funktionierens und Fortbestehens ihrer Kommunikationen reagiert (vgl. Luhmann 1984, 216f, 1997, 316f). Ihre kommunikative Funktion besteht darin, in den funktionalen Teilsystemen die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass hoch spezialisierte Kommunikationsangebote permanent in der Kommunikation übernommen und als Voraussetzung für gleichsinnige Anschlusskommunikationen genutzt werden. Kommunikationsmedien sichern demzufolge die ständige Reproduktion des Kommunikationszusammenhangs eines sozialen Systems. In diesem Sinne kennt das Wissenschaftssystem nur eine eigene Kommunikation, nämlich diejenige, die sie im Medium der Wahrheit erzeugt. Wahrheit ist wie alle anderen Kommunikationsmedien ein binär codiertes Medium. „Binäre Codes“ sind wiederum systemspezifische „Leitunterscheidungen“, mit denen Funktionssysteme ihre Kommunikationsmedien operationalisieren, indem an einzelnen Mitteilungseignissen geprüft wird, ob sie sich als systemrelevante Kommunikationsangebote qualifizieren oder nicht (vgl. Luhmann 1986, 75f, 1990, 1994). Der Wahrheitscode als Unterscheidung von wahr vs. unwahr dient somit im modernen Wissenschaftssystem dem systeminternen kommunikativen Selektionsmechanismus. Jedes Kommunikationsangebot, das wissenschaftlichen Status beansprucht, muss sich hinsichtlich seiner potentiellen Wahrheit in Differenz zu seiner immer genauso möglichen Unwahrheit beobachten lassen (vgl. Luhmann 1990, 273f). Da es natürlich keine absoluten, dauerhaft gültigen wissenschaftlichen Wahrheiten im Sinne einer Übereinstimmung zwischen logisch-mathematischer Erkenntnis und dinglicher Erfahrung gibt, ist das Wahrheitsmedium stets als ein wissenschaftsinternes Konstrukt zu begreifen, das rein hypothetischen Sinn beansprucht. Ist Wissen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten wahr, ist damit gleichermaßen ausgedrückt, dass es jederzeit auch wieder unwahr werden könnte. Die beiden Seiten des Wahrheits-Codes sind also generalisierte Symbole, die zunächst nur markieren, ob Wissen überhaupt als ein wissenschaftliches Wissen beobachtet werden kann. Sie dienen lediglich dazu, die Informationsverarbeitung wissenschaftlicher Kommunikation zu regulieren. Selbst können sie allerdings nicht darüber informieren, wie ein Wissensangebot jeweils im System zu bewerten ist (vgl. Mersch 2002, 16f). Das Wissenschaftssystem ist daher zudem auf die Ausbildung von stabilen Kriterien der Wissensprüfung angewiesen, um bestimmen zu können, was als wahr und was als unwahr zu gelten hat. Die soziologische Systemtheorie nennt diese systemspezifischen Informationszuordnungskriterien „Programme“. Als Programme des Wissenschaftssystems fungieren „Theorien und Methoden“ (vgl. Luhmann 1990, 40f, 1997, 339f). Wissen kann im System also immer nur dann als wahr oder unwahr qualifiziert werden, wenn durch Anschlussbeobachtungen geprüft wird, inwiefern es theoretisch einpassungsfähig ist und/oder nach geltenden Methoden erzeugt wurde bzw. durch erneute Anwendung dieser Methoden reproduziert werden könnte. Durch das reziproke Zusammenspiel von Theorien und Methoden wiederum sichert das Wissenschaftssystem, die Möglichkeit des permanenten Wandels seiner Wissensbestände. Gäbe es lediglich Theorien, wären Erkenntniszuwachs und dynamischer Wandel kaum denkbar, denn dann würde nur dasjenige Wissen als wahr selektiert, das sich in den schon gültigen Wissensstand als wahr einordnen ließe. Das System würde in den

einmal etablierten Theorien stagnieren (vgl. Luhmann 1990, 578f). Dank der Differenzierung von Methoden und Theorien ist es aber möglich, theoretische Wahrheiten mit neuen Forschungsergebnissen zu falsifizieren und insofern als unwahr zu problematisieren. Umgekehrt können Theorien erst reagieren, wenn ihre Annahmen methodisch in Frage gestellt werden. Während also die reziproke Verlagerung von Theorien und Methoden das System für die ständige Verarbeitung neuen und überraschenden Wissens offen hält, sorgt die kommunikationsvereinheitlichende Funktion des Wahrheitscodes dafür, dass das System in der Informationsverarbeitung geschlossen bleibt, in dem Wissensangebote exklusiv unter Wahrheitsgesichtspunkten kommuniziert werden (vgl. Luhmann 1997, 339, 1990, 174). Das System verfährt bei der Steuerung seiner Operationen also völlig autonom, indem mit Hilfe der Kombinierung von Code und Programm wissenschaftsintern darüber befunden werden kann, was nach welchen Kriterien als systemzugehörig selektiert wird und somit für die Systemreproduktion von Relevanz ist. Gleichsam kennt wissenschaftliche Kommunikation, gerade weil sie auf Wahrheit spezialisiert ist, keine Grenzen ihrer thematischen Relevanz. Prinzipiell kann unter dem Gesichtspunkt der Wahrheit alles theoretisch und methodisch relevant bezweifelt werden. Diese Unbegrenztheit wissenschaftlicher Kommunikation ist im Wesentlichen auf die hohe Plastizität des Wahrheitsmediums zurückzuführen (vgl. Luhmann 1990, 184f). Eine dadurch erzeugte Überschussproduktion an potentiellen Wahrheiten und fortschreitender Systemkomplexität erfordert, dass das moderne Wissenschaftssystem zusätzliche Mechanismen der Komplexitätsreduktion hervorbringen muss, die eingrenzen können, was in der Kommunikation möglich und thematisch selektiert werden kann. Nach Luhmann reagiert die Wissenschaft auf eine derartige selbsterzeugte Systemkomplexität mit der Ausbildung eines Reputationscodes als Mechanismus selektiven wissenschaftlichen Beobachtens. Das Beobachten nach Reputationsgesichtspunkten erlaubt eine schnelle und sichere Vorauswahl von Kommunikationsgegenständen, in dem man sich, anstatt den Wahrheitsanspruch jedes Wissensangebots zu prüfen, direkt an der Reputation einer Wissenschaftlerperson<sup>15</sup> orientiert. Wissen wird dann nicht mehr primär anhand des Wahrheitsmediums sondern vor allem an Reputation ausgewählt (vgl. Luhmann 1990, 247, 352). Das bedeutet, man orientiert sich bei der Wissensrezeption direkt an Namen von Wissenschaftlern, „Schulen“ oder Institutionen, bei denen man aufgrund der von ihnen schon mehrfach nachgewiesenen wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit, Wahrheit auch jetzt wieder zu wissen glaubt. So gesehen müssen nicht mehr alle Wissensangebote im Detail geprüft werden, da man schon zu wissen meint, bei welchen Urhebern wahres Wissen gefunden werden kann. Reputation fungiert damit im Wesentlichen als eine Form symbolischen Kapitals, die zukünftige Annahme- und Anschlusswahrscheinlichkeiten

<sup>15</sup> Person wird hier in Anlehnung an Luhmann verstanden als der gesellschaftlich geprägte Anteil des Menschen. Hierzu Luhmann (2002): „Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung“ (Luhmann 2002, 38). Wenn folglich von der Person des Wissenschaftlers die Rede ist, ist damit wiederum der Anteil der Person gemeint, der im Wissenschaftssystem sozialisiert ist. Diese Differenzierung ist von zentraler Bedeutung, da das konkrete menschliche Individuum über jeweils spezifische Sozialisation als ganze Einzelperson in weitere Systeme in spezifischer Konstellation eingebunden ist. Mit Einführung des Begriffs der „Rolle“ (den Luhmann in diesem Kontext nicht erwähnt) lässt sich die Differenz verdeutlichen: Während Person die gesamte Verflechtung eines Individuums in unterschiedliche Sozialsysteme bezeichnet, meint „Rolle“ immer einen bestimmten Teil der Person, nämlich denjenigen, mit dem die Person in einem bestimmten Sozialsystem anschlussfähig ist. D.h. nicht, dass ein Individuum im Wissenschaftssystem immer nur die Rolle Wissenschaftler ist, es ist auch immer ganze Person in seinem gesamten Lebenslauf. Sobald jedoch ein Individuum als Person sozusagen in den „virtuellen Raum“ Wissenschaftssystem „tritt“, kommuniziert sie dort primär unter dessen Operationslogik und nimmt folglich die Rolle des Wissenschaftlers ein. Systemtheoretisch streng genommen ist sie dann auch nur ausschließlich unter dieser Rolle beobachtbar bzw. in dieser spezifischen Kommunikation als anschlussfähig konditionierbar.

für eigene wissenschaftliche Beiträge erhöht. Wenn man schon über Reputation verfügt, erhöht das i.d.R. die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz und Rezeption neuer Wahrheitsansprüche, was wiederum die Reputation gegenüber den Kollegen eines Fachgebiets steigert, womit dann wieder zukünftige Übernahmewahrscheinlichkeiten erhöht werden. Reputation dient dem Wissenschaftssystem damit immer auch als ein unerlässlicher Inklusions- und Motivationsmechanismus, der den wissenschaftlichen Wettbewerb stimuliert (vgl. Luhmann 1970, 237, 1981, 113; Mersch 2002, 30f).

**Zwischenbilanz:** Bislang konnte in Anschluss an die soziologische Systemtheorie vor allem die Einsicht herausgestellt werden, dass alle Wissenschaft im Prozess der Moderne der Funktion einer fortschreitenden Kommunikationsvernetzung unterliegt, die in dieser Vernetzung nach einer systemeigenen Operationslogik immer wieder neue Erkenntnisse selbst erzeugt. Dadurch wird Wissenschaft im Wesentlichen immer pluraler und vielfältiger. Damit Wissenschaft systematisch arbeiten kann und in ihrer Pluralität übersichtlich bleibt, gliedert sie sich in Disziplinen, welche die Systemkomplexität reduzieren und als Subsysteme gleichsam die Stabilität und Kontinuität des Systems gewährleisten. Während in den bisherigen Ausführungen also ausschließlich von Wissenschaft im Singular die Rede war, soll im Folgenden Wissenschaft als System von *Wissenschaften* bzw. wissenschaftlichen Disziplinen beobachtet werden, die als Teilsysteme die zentrale Kommunikationsstruktur des modernen Wissenschaftssystems bilden. Wie bereits eingangs erwähnt, nähert sich das folgende Kapitel wissenschaftlichen Disziplinen zunächst über deren historische Formierung im Umstrukturierungsprozess des neuzeitlichen Wissenschaftssystems. Anschließend präzisiert das Kapitel den dieser historischen Darlegung zu Grunde gelegten Disziplinbegriff, welcher wissenschaftliche Disziplinen als (soziale) „Kommunikationszusammenhänge der Erkenntnisproduktion“ (Stichweh 1994; Keiner 1999) bestimmt.

## 1.3 Wissenschaftliche Disziplinen

### 1.3.1 Zur Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen

#### im Umstrukturierungsprozess des neuzeitlichen Wissenschaftssystems

Die Organisation von Wissenschaft in Disziplinen ist seit der Wende um 1800 zu beobachten. Wissenschaftliche Disziplinen können somit als „ein relativ spätes Produkt der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft“ betrachtet werden (Stichweh 1994, 17). Als Produkte des Umstrukturierungsprozesses des neuzeitlichen Wissenschaftssystems, welches im Prozess der Moderne nicht mehr nur die Funktion hat, tradiertes Wissen zu bewahren und zu systematisieren, sondern darüber hinaus, bekanntes Wissen zu hinterfragen und neues zu erzeugen, bilden wissenschaftliche Disziplinen spezifische Formen der Wissensgenerierung, die sich in einem Prozess sowohl der „Ausdifferenzierung gegenüber dem Alltagswissen“ als auch der „Binnendifferenzierung gegenüber bereits disziplinmäßig organisiertem Wissen“ konstituieren (Keiner 1999, 60; vgl. Stichweh 1994, 17, 1984, 40, vgl. Helm/Tenorth/Horn/Keiner 1993, 253). Beide Prozesse, sowohl die Ausdifferenzierung als auch die Binnendifferenzierung des Wissenschaftssystems können in Anlehnung an Stichweh als Triebfeder und gleichsam als Produkt der Umstrukturierung der gesellschaftlichen Primärdifferenzierung von Schichtung in Richtung auf funktionale Differenzierung bestimmt werden. Die Genese von weitgehend eigenständigen Funktionssystemen der Gesellschaft wie Ökonomie, Recht, Politik, Wissenschaft führt dazu, dass jeweils unterschiedliche system- bzw. wissenschaftsrelevante Umwel-

ten entstehen, die von den spezifischen wissenschaftlichen Teilsystemen beobachtet werden und somit zur Binnendifferenzierung von Wissenschaft beitragen. (vgl. Stichweh 1984, 39f) Das bedeutet, die Binnendifferenzierung von Wissenschaft wird in erster Linie dadurch provoziert, dass sich das Umweltverhältnis ausdifferenzierter Funktionssysteme intensiviert. Auf den damit entstehenden Informationsüberschuss reagiert das Wissenschaftssystem mit der Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen. Der Prozess einer zunehmenden Binnendifferenzierung neuzeitlicher Wissenschaft, d.h. die Formierung einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen, dynamisiert seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert den Umstrukturierungs- bzw. Ausdifferenzierungsprozess des Wissenschaftssystems. Der reziproke Zusammenhang beider Prozesse führt wiederum dazu, dass der einmal in Gang gesetzte Differenzierungsprozess der Wissenschaft zunehmend in Form einer selbstreferentiellen Geschlossenheit fortschreitet, der sich selbst reproduziert und in einem immer geringeren Maße auf Impulse aus der Umwelt der Wissenschaft angewiesen ist und damit autopoietischen Charakter annimmt (vgl. Stichweh 1984, 40, 46f). Historisch betrachtet spezialisieren sich zwar die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zunächst auf einen spezifischen und konkreten Umweltausschnitt, den sie jedoch zunehmend aus seiner Alltäglichkeit und Konkretheit lösen und in einen disziplininkonstituierenden und systemeigenen Problembezug transformieren. Da jede einzelne Disziplin primär ihren jeweiligen Umweltausschnitt fokussiert und nicht denjenigen anderer Disziplinen, grenzt sie sich damit als relativ autonomer Kommunikationszusammenhang von diesen anderen Disziplinen ab (vgl. Stichweh 1984, 49). Der Prozess der Disziplinen-Differenzierung kann demzufolge auch als ein Prozess der Herausbildung von Kommunikationsdifferenzen zwischen Disziplinen verstanden werden und ist insofern eine „Differenzierung über Ungleichheit der differenzierten Einheiten“ (ebd., 22). Das bedeutet jedoch nicht, dass sich Disziplinen in der Operationslogik ihrer Kommunikation unterscheiden: Jede Disziplin beobachtet einen Umweltausschnitt, transformiert diesen in einen Problembezug (dadurch wird sie erst zur Disziplin), den sie wiederum primär unter dem Wahrheitsmedium mit Hilfe von Theorien und Methoden bearbeitet und als Ergebnis neues Wissen produziert. Differenzen im Kommunikationssystem zwischen Disziplinen ergeben sich, insofern ein je spezifischer Problembezug, über Bearbeitung mit je spezifischen Theorien und Methoden zu einem je spezifischen Wissenssystem geformt wird. Dies führt dazu, dass wissenschaftliche Disziplinen innerhalb des modernen Wissenschaftssystems „selbstsubstitutive Ordnungen“ bilden, die sich über „kognitive Spezialisierung“, d.h. über „kognitive Ungleichheit“ als eigenständige Subsysteme ausdifferenziert haben (ebd., 22). Die wissenschaftliche Disziplin bildet nach Stichweh damit die „primäre Einheit interner Differenzierung der Wissenschaft“ (Stichweh 1994, 17). Die mit dieser These verbundenen sozialen Implikationen und der ihr zugrunde gelegte Disziplinbegriff werden im Folgenden rekonstruiert.

### 1.3.2 Wissenschaftliche Disziplinen als soziale Kommunikationszusammenhänge der Erkenntnisproduktion

Während der theoretische Teil dieser Arbeit Wissenschaft und wissenschaftliche Disziplinen bislang überwiegend als Kommunikationssysteme beobachtet hat, die im Sinne Luhmanns zwar „fassbar“ aber unabhängig von der Person zu denken sind, sollen im Folgenden wissenschaftliche Disziplinen nach Stichweh als „Sozialsysteme“<sup>16</sup> konkretisiert werden, da der „kommunikative Zusammenhang des Austausches und der Informationen“ einer Disziplin

<sup>16</sup> Hier nicht zu verwechseln mit den sozialen Systemen bzw. Funktionssystemen der Gesellschaft im Sinne Luhmanns.