

o.o. Aber standortgebunden: Wissenschaftstheoretische Verortungen

Maike Altenrath

(Wissenschafts-)Perspektiven sind historisch geworden und standortgebunden. So stützen sich Erkenntnisprozesse des globalen westlichen Kulturraums etwa auf westliche Zuschreibungen von Erkenntnis und beziehen sich auf räumlich begrenzte Paradigmen. Um deren Entwicklung nachzuvollziehen, stellt dieser Text verschiedene philosophische und wissenschaftstheoretische Grundströmungen dar: Vor diesem Hintergrund wird auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft samt ihrer gegenwärtigen Tendenz zur Trans- und Interdisziplinarität verortet. Abschließend thematisiert der Artikel die Ausklammerung von Perspektiven und betont: Wissenschaftspublikationen mögen zwar o.O. (ohne Ort) sein, sie sind jedoch immer standortgebunden.

Wege zu wissenschaftlicher Erkenntnis sind verschieden. Wie Donna Haraway (1989) in Auseinandersetzung mit dem Begriff der Objektivität festhält, ist Wissensproduktion immer politisch, verkörpert, partikular, lokal und situiert. Forschendes Handeln ist geformt von spezifischen Positionierungen, partiellen Perspektiven, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Suchbewegungen. Hier gezeichnete Perspektiven auf Forschung sowie ihre sozialen und habituellen Herstellungsprozesse kommen nicht umhin, den Standpunkt oder *Ort* dieses Herstellungsprozesses einzubeziehen. Denn: Wissenschaftliche Arbeiten im Allgemeinen sowie empirische, theoretisch-konzeptionelle oder auch hermeneutische Erkenntnis- und Forschungsprozesse im Speziellen verorten sich – ob bedacht oder unbeachtet – vor einem wissenschaftlichen Hintergrund. Sie produzieren und systematisieren Wissen innerhalb eines größeren Wissenszusammenhangs. Erkennen wir *fremde* und *eigene* wissenschaftliche Positionen samt ihren Hintergründen, können wir deren Verstrickung einordnen und ihre Bedeutung reflektieren. Dieser Beitrag widmet sich der Frage, vor welchem Hintergrund sich heutige erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung verortet. Der Artikel möchte dazu beitragen, die historische und gesellschaftliche Standortgebundenheit forschenden Handelns zu reflektieren. Eine Skizze wissenschaftstheoretischer Strömungen soll dies ermöglichen. Diesen Artikel formuliere ich als weiblich identifizierende wissenschaftliche Mitarbeiterin einer deutschen Universität. Mein erziehungswissenschaftliches Studium prägt meine Sichtweise auf Gesellschaft und Wissenschaft sowie mein wissenschaftliches Arbeiten im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. In meiner Forschungstätigkeit beziehe ich mich auf Theorien sozialer Praktiken und gehe davon aus, dass Sozialität auf impliziten Wissensbeständen basiert und sich in routinierten Handlungsvollzügen zeigt. Auch der vorliegende Text ist Ausdruck dieser sozialwissenschaft-

lichen Perspektive, insofern er die historische Gebundenheit sowie das Wechselverhältnis von Gesellschaft und Wissenschaft hervorhebt.

Der Gebrauch der Abkürzung **o.O.** in Wissenschaft und Buchwesen markiert die Wissenschaftspraxis, den Publikationsort einer Quelle im Literaturverweis anzugeben. Ist die geografische Angabe unklar, tritt das Kürzel von *ohne Ort* oder *ohne Ortsangabe* anstelle des Verlags- oder Erscheinungsortes im Quellennachweis (Online-Wörterbuch Wortbedeutung.info 2021). Dieser Beitrag begreift die Abkürzung der Ortsangabe – vielmehr Unwissenheit über diese Ortsangabe – als Sinnbild gegenwärtigen (erziehungs- und bildungswissenschaftlichen) Forschens: Wissenschaftliche Arbeiten entstehen im Rahmen von Diskursen, welche sich über Ländergrenzen hinaus erstrecken können, jedoch an ihren historisch geformten, geografischen Entstehungsort zurückgebunden sind. Beispielsweise unterscheidet sich der deutschsprachige medienpädagogische Diskurs um datafizierte Bildungskontexte vom zugehörigen Diskurs im englischsprachigen Raum, nicht zuletzt aufgrund eines anders gelagerten Bildungssystems und historischer Entwicklungen. Deutschsprachige Autor*innen können sich auf diese Diskurse beziehen, nehmen sie aber auch vor dem Hintergrund eigener Relevanzsetzungen, normativer Bewertungsmaßstäbe für Wissensproduktion und/oder örtlicher politischer Rahmenbedingungen wahr. Wissenschaftspraxis und Blickwinkel auf wissenschaftliches Wissen sind immer auch lokal und situiert, abhängig von politischen Entwicklungen und Zielsetzungen sowie Ausdruck kollektiver Formen des Verstehens und Bedeutens in einem kulturhistorischen Rahmen.¹ (Wissenschafts-)Perspektiven sind geworden und standortgebunden, insofern dass Erkenntnisprozesse des globalen westlichen Kulturraums sich auf westliche Zuschreibungen von Erkenntnis stützen, hierzulande legitimierte methodische Vorgehensweisen nutzen und/oder sich auf räumlich begrenzte sozialwissenschaftliche Paradigmen beziehen. Um deren Entwicklung nachzuvollziehen, werden im folgenden Abschnitt zur Verortung der Wissenschaft verschiedene philosophische Strömungen in ihrer Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie dargestellt. Anschließend stehen die Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit ihren verschiedenen Paradigmen sowie ihre gegenwärtige Trans- und Interdisziplinarität im Vordergrund. Abschließend wird die Ausklammerung von Perspektiven thematisiert und somit der Bogen zur Standortbezogenheit wissenschaftlicher Forschung gespannt.

Verortung der Wissenschaft

Wissen als etwas historisch Gewordenes und Standortgebundenes zu begreifen und zu rekonstruieren, er-

möglicht es, verschiedene Blickwinkel auf Forschung, Verflechtungen wissenschaftlicher Positionierungen sowie unsere eigene Forschungspraxis zu reflektieren. In der Vergangenheit gewonnene Erkenntnisse, getroffene Entscheidungen, Dispute und Weiterentwicklungen unter Bedingungen von sich verändernden sozialen Zusammenhängen – beispielsweise religiöser und technologischer Zusammenhänge –, machen Wissenschaft zu dem, was sie ist. In seinem Ansatz einer diachronischen Wissensphilosophie zur Erklärung wissenschaftlicher Paradigmen geht Thomas Kuhn (1970) davon aus, dass sich Wissenschaft nicht logisch-kognitiv verhält, sondern historisch-soziologisch entwickelt. Nach Kuhn ist ein Paradigma der auf einem breiten Konsens fußende wissenschaftliche Hintergrund für Forschung und Lehre in einer wissenschaftlichen Gemeinschaft. Es beinhaltet Annahmen, die bei wissenschaftlichen Arbeiten vorausgesetzt werden sowie Musterbeispiele von Theorieentwicklung und Forschungstätigkeiten, an denen sich Forschende orientieren (Kormmesser/Büttemeyer 2020: 86). Da Wissenschaft nicht von selbst passiert, sondern immer von Menschen praktiziert wird, ist wissenschaftliches Arbeiten von vielfältigen psychischen und sozialen Faktoren sowie gesellschaftlichen Bedingungen, Herrschaftslogiken und Machtverhältnissen abhängig (Glaser/Keiner 2015: 7f. für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft). Die Bezeichnung *Wissenschaft* ist daher wörtlich zu nehmen, da Wege zu wissenschaftlicher Erkenntnis verschieden sind und im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsprozesse zunächst einmal Wissen *geschaffen* wird (siehe Reuter/Berli 2023). Wissenschaftliches Wissen zu sozialen Prozessen, Gegenständen oder Phänomenen liegt vor, „wenn die Aussagen als Elemente von Theorien wahr und gerechtfertigt sind“ (Brühl 2017: 31). Brühl (2017) merkt an, dass diese Wahrheit sowie ihre Rechtfertigungen fehlbar sein können. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keine universelle Wahrheit, sie wird erst durch das Zutun von Forschenden hervorgebracht. Aus dieser Perspektive könnte man Wissenschaft als sozial konstruierte Wirklichkeit verstehen (Pörksen 2001). Das heißt, dass Menschen auf Basis ihrer (Forschungs-)Erfahrungen subjektive Sinnstrukturen herausbilden und ihr Wissen gemeinsam problemlösend innerhalb von Disziplinen, Communities, Schulen hervorbringen. Endrueit (2015: 17) formuliert das Problem wissenschaftlicher Objektivität und Wahrheit wie folgt:

„Das wissenschaftstheoretische Problem besteht darin, welche sachliche Begründung einer entgegenstehenden, ebenfalls sachlichen Begründung die Existenzberechtigung nehmen kann. Denn leider ist es bei der Schwierigkeit wissenschaftlicher

Probleme nicht so, dass von zwei Begründungen die eine stets ‚unsachlich‘ ist; vielmehr geht es meistens darum, dass über die jeweilige Begründungskraft von Begründungen zu entscheiden ist, denen man ausnahmslos die Herkunft aus der Sache nicht absprechen kann.“

Entscheidungen über die Begründungskraft, also den Argumentationsgang und die theoretischen Bezüge, von wissenschaftlichem Wissen zu treffen, stellt eine der Hauptaufgaben wissenschaftstheoretischer Überlegungen dar (Opp 2014: 203). Wissenschaftstheorie lässt sich als „Meta-wissenschaft“ (Kormmesser/Büttemeyer 2020: 5) charakterisieren, da ihre Fragestellungen zur Konstitution von Wissenschaft teils über einzelne Disziplinen hinausragen. Es werden beispielsweise Voraussetzungen von Methoden und Theorien erörtert. In der allgemeinen Wissenschaftstheorie werden meist Fragen und Untersuchungen behandelt, die alle Wissenschaftsdisziplinen betreffen, während sich die spezielle Wissenschaftstheorie mit Fragen innerhalb von Einzelwissenschaften beschäftigt (Schurz 2014: 11). Die Geschichte der Wissenschaftstheorie beginnt bereits in der griechischen Antike. Im Laufe der Wissenschaftsgeschichte entwickelten sich philosophische Strömungen, die auch als Erkenntnisprogramme empirischer Wissenschaft bezeichnet werden. Philosophische Strömungen in Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie lassen sich unter den Begriffen der *Induktion* (1) und *Deduktion* (2) subsumieren, wobei auch eine Verbindung induktiver und deduktiver Verfahren möglich ist und diese Erkenntnisprogramme der Wissenschaftstheorie nur eine Auswahl darstellen. *Induktion* (1) ist ein Denkvorgang, bei dem sich aus Forschungserkenntnissen meist mehrerer Einzelfälle ein allgemeiner Schluss ergibt, bei dem also „von den Merkmalen eines Gegenstandes auf die Merkmale einer höheren Gattung von Gegenständen geschlossen wird“ (Endrueit 2015: 91). Beispielsweise zeigt eine Untersuchung, dass Studierende der Fachrichtung Informatik besonders motiviert sind, wenn sie eine Lern-App zur Verfügung haben. Es wird infolgedessen geschlossen, dass Lernende aller Altersgruppen und Bildungskontexte durch die Nutzung einer Lern-App motiviert werden. Die philosophische Hauptströmung des *Empirismus*, der sich gestützt auf die Erfolge der neuzeitlichen Naturwissenschaften mit Pionieren wie Galileo Galilei (1564–1642) oder Charles Darwin (1809–1882) etablierte, geht von dieser induktiven Theoriebildung aus. Grob skizziert verfolgte der frühe, klassische Empirismus das Ziel, alles wissenschaftliche Wissen aus Beobachtbarem herzuleiten (Schurz 2014: 13). Unter dem Namen des *Positivismus* zeichnete sich im 19. Jahrhundert eine Weiterentwicklung dieser Position ab, dem zufolge das wissenschaftliche

Ziel darin bestand, das Gegebene zu bestätigen, also *positive* Befunde zu liefern. Der französische Gelehrte Auguste Comte (1798–1857) plädierte dafür, dass Wissenschaft nicht von normativen Perspektiven der Wissenschaftler*innen durchsetzt sein dürfe, sondern vielmehr Gesetzmäßigkeiten erfasst werden sollten. Nach dieser Auffassung ist Gesetzmäßigkeit das, was sich immer wieder messbar bestätigt, wobei, so die Kritik, die Bedingungen des *Gegebenseins* nicht ausreichend erkenntnistheoretisch untersucht werden (Kornmesser/Büttemeyer 2020: 32). Ab 1924 entwickelte sich aus der Strömung des Empirismus und in kritischer Auseinandersetzung mit dem Positivismus das Erkenntnisprogramm des Logischen Empirismus. Dessen Vertreter, der sogenannte Wiener Kreis, versammelten sich um den Wiener Philosophieprofessor Moritz Schlick (1882–1936) (Schurz 2014: 14). Auch nach der Auffassung des Wiener Kreises musste alle Erkenntnis auf Beobachtung basieren und somit prinzipiell durch Sinneserfahrung begründbar, sprich experimentell zu erfassen oder zu messen sein (Kornmesser/Büttemeyer 2020: 40).

Das Ziel der *Deduktion* (2) ist die Gewinnung einer Hypothese als „theoriebezogene Vorhersage eines Untersuchungsergebnisses, die auf ihre Wahrheit überprüft werden muss“ (Endrweit 2015: 53). Beim deduktiven Schluss wird demnach aus einem bekannten Prinzip, also einer Theorieaussage, auf einen Einzelfall geschlossen und eine Hypothese formuliert, die im Anschluss empirisch geprüft werden muss. Beispielsweise ergibt eine Untersuchung, dass Menschen am besten lernen, wenn verschiedene Sinnesorgane im Lernprozess angeregt werden. Es wird die Hypothese formuliert, dass auch Studierende des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft mit Anregung verschiedener Sinne einen größeren Lernerfolg erzielen. Anschließend muss es eine zweite Untersuchung zu Lernprozessen Studierender geben, um diese Hypothese zu prüfen. Die philosophische Hauptströmung des Rationalismus, die sich hier einordnen lässt, zielte darauf ab, aufgestellte Hypothesen immer wieder zu hinterfragen und zu falsifizieren. Karl Popper (1902–1994), ein Vertreter des Wiener Kreises, entwickelte das rationalistische Wissenschaftskonzept weiter und gilt heute als Begründer des sogenannten Kritischen Rationalismus. Popper war der Ansicht, dass wissenschaftliche Theorien über Beobachtung und Erfahrung hinausgehen können, solange sie überprüfbar sind. Er verfolgte strenge Falsifikationsversuche, bei denen ein einziges Gegenbeispiel über die Grenze zwischen Wissenschaft und Spekulation entschied. In seiner Kritik am Logischen Empirismus des Wiener Kreises verteidigte er das Falsifikationsprinzip als deduktive Überprüfung einer Theorie und stellte sie der induktiven Methode des Logischen Empirismus gegenüber.

Popper zeigte argumentativ, dass das Induktionsprinzip nicht gelten könne: Beispielsweise sei es nicht möglich, aus der wiederholten Erfahrung, Gegenstände nach unten fallen zu sehen, darauf zu schließen, dass alle Gegenstände immer nach unten fallen (Kornmesser/Büttemeyer 2020: 53f.).

Ab 1961 flammte als sogenannter Positivismusstreit eine Debatte um die Wertfreiheit der empirischen Sozialwissenschaft auf. Den Anlass bildeten Vorträge von Karl Popper, als einem Vertreter des Kritischen Rationalismus, und Theodor W. Adorno, als einem Vertreter der Kritischen Theorie, über die *Logik der Sozialwissenschaften* auf der Tübinger Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Die Debatten erreichten Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen und führten zu einer hohen Sensibilisierung für wissenschaftstheoretische Fragen. Vertreter*innen der Kritischen Theorie warfen der Sozialwissenschaft vor, den Status quo gesellschaftlicher (Miss-)Verhältnisse durch ihre rein deskriptive, positivistische Wissenschaftsauffassung zu reproduzieren.² Sie forderten eine kritische Auseinandersetzung, in der es um die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse gehen müsse (ebd.: 61–65; Schurz 2014: 40).

Noch immer legen Erkenntnisprogramme unterschiedliche Maßstäbe an wissenschaftliche Verantwortung und den Umgang mit der Wertneutralitätsfrage (Schurz 2014: 43). In den 1990er Jahren brachen alte Debatten um die empirische Forschung der Erziehungswissenschaft und damit verbundener Ansprüche erneut auf und neben philosophische Grundlegungen traten vermehrt empirische Orientierungen (Horn 2014: 24). Die Auseinandersetzung um Empirie und Wertorientierung hält weiter an – wenn auch nicht in der Offenheit, mit der sie in den 1960er Jahren ausgetragen wurde (ebd.: 27). Unabhängig davon, wie Theorien entstehen, gehört es zu den Grundfesten von Wissenschaft, dass Ergebnisse uneindeutig sind, Erkenntnisse permanent hinterfragt werden und zu neuer Forschung anregen. Demnach gibt es weder *die* Wissenschaft noch *die* Forschung: Jede Praxis ergibt aus der ihr eingeschriebenen Sichtweise Sinn. Umso wichtiger ist es, die Standortgebundenheit von Forschung erkennen und lesen zu können (Krüger 2019: 19). Radikale Positionen, aber auch Perspektiven mit unklaren Abgrenzungslinien sind möglich. Um wissenschaftstheoretische Verortungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft soll es im Folgenden gehen.

Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Alle Sozialwissenschaften sind von Trans- und Interdisziplinarität geprägt. Sich verändernde gesellschaftliche Anforderungen bedingen wissenschaftli-

che Entwicklungen. Entwicklung und Öffnung der Teildisziplinen führen einen Austausch von Theorien, wissenschaftstheoretischen Positionen und Methoden herbei (Glaser/Keiner 2015: 7). Denn:

„Die soziale Realität ist geprägt durch Akteure, die in sozio-kulturellen Systemen auf Basis von Normen und Werten handeln. Sozialwissenschaftliche Methoden sollen es daher ermöglichen, die Intentionen und die Rationalität der Akteure zu verstehen und zu erklären.“ (Brühl 2017: 6)

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft wird vielerorts als Sozialwissenschaft verstanden, wobei hier ein genauerer Blick zuträglich ist, welches Verständnis von Erziehungs- und Bildungswissenschaft vorliegt. So organisiert sich die Erziehungswissenschaft derzeit in Subdisziplinen der Allgemeinen Pädagogik, zu der die systematische, vergleichende und historische Erziehungswissenschaft gehören, und in Subdisziplinen spezieller Pädagogiken wie Erwachsenenbildung oder Schulpädagogik. Auch gibt es Fachrichtungen, die (noch) nicht den Charakter einer Subdisziplin erreicht haben, jedoch einen spezifischen Gegenstandsbereich in den Blick nehmen (Krüger 2019: 39). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gibt über aktuelle Strukturen genauere Auskunft und gegenwärtige Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften zeigen auf, wie sich die Disziplin von innen heraus erneuert. Stellt sich die Erziehungswissenschaft bereits als Querschnittsdisziplin dar, die sich aus Perspektive unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Forschungstraditionen mit Fragen von Erziehung, Bildung und Sozialisation beschäftigt, wird es mit der Bildungswissenschaft nicht weniger komplex. *Bildungswissenschaft* kann als Sammelbezeichnung für alle Auseinandersetzungen mit Bildung gelten. Demnach umfasst der Begriff verschiedene Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, aber auch andere wissenschaftliche Teildisziplinen der Psychologie oder Politikwissenschaft, die sich mit Fragen von Bildung auseinandersetzen. Außerdem wird der Begriff explizit in der Lehrer*innenbildung verwendet und ist Ausdruck eines engen, methodisch und theoretisch definierten Verständnisses von Forschung – insbesondere einer empirisch-quantitativen Herangehensweise (Terhart 2012: 28–31). Auch hier zeigt sich: Je nach Standort und entsprechender Perspektive ergibt sich ein heterogenes oder in sich geschlossenes, homogenes Bild der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Glaser und Keiner (2015: 9) bemerken, dass Begriffe und Differenzen nicht zufällig genutzt werden, sondern

„mit der spezifischen (partial-)disziplinären Kennzeichnung auch theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke“

markiert werden. Insbesondere seit den 1980er Jahren ist die erziehungswissenschaftliche Theorie- und Methodenlandschaft durch eine Pluralität von Ansätzen gekennzeichnet. Krüger (2019: 22, 118f.) deutet die historische Entwicklung der Theorie- und Methodendiskurse in der Erziehungswissenschaft als „Aufschichtungsprozess“, in dem alte Konzepte nicht einfach abgelöst, sondern weiterentwickelt wurden – wie auch das Wiederaufleben der Positivismus-Debatte zeigt. Möchte man aktuelle Diskurse, theoretische Positionen von Autor*innen, Konzepte, Theorien und Methoden einordnen und kritisch beurteilen können, sind wissenschaftstheoretische Grundkenntnisse unverzichtbar.

Bevor sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaft durch ein hohes Maß an Inter- und Transdisziplinarität auszeichnete, gab es jeweils ein vorherrschendes Paradigma. Als sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaft an Universitäten etablierte, waren die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (1), die Empirische Erziehungswissenschaft (2) und anschließend die Kritische Erziehungswissenschaft (3) dominierende Paradigmen, weshalb sie als Hauptströmungen der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsgeschichte einzuordnen sind (ebd.: 43).

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (1) wurde in der ersten Generation durch Herman Nohl, Theodor Litt und Eduard Spranger, in der zweiten Generation durch Wilhelm Flitner, Erich Weniger und Elisabeth Blochmann vertreten. Anknüpfend an das hermeneutische Erkenntnisprogramm und die damit verbundene Annahme, dass alle Erkenntnis interessen gebunden ist, war das Ziel, wissenschaftliche Verstehensvorgänge methodisch abzusichern. Grundlegend war der Anspruch, die Erziehungswissenschaft zu *verstehen*, sowie das Primat der Praxis gegenüber der Theorie (ebd.: 53).

Die Empirische Erziehungswissenschaft (2) folgte dem Theorieprogramm des Kritischen Rationalismus. Ihr Anspruch war, Phänomene der Erziehungswissenschaft zu *erklären*. In den 1920er Jahren zählten Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Aloys Fischer und Peter Peterson zu den wichtigsten Repräsentanten. In den 1960er und 1970er Jahren vertraten die Strömung insbesondere Heinrich Roth, Wolfgang Brezinka, Helmut Fend und Jürgen Baumert. Die Empirische Erziehungswissenschaft bemühte sich um eine Öffnung der Pädagogik für empirische Methoden und

interdisziplinäre Orientierungen. Daten und Ergebnisse anderer Wissenschaften wie der Psychologie, Soziologie oder Biologie wurden zur Beantwortung von Fragestellungen herangezogen (ebd.: 64f.).

In den späten 1960er und 1970er Jahren bildete sich, in deutlicher Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft (3) heraus. Mit dem Anspruch, Erziehungswirklichkeit gesellschaftskritisch zu analysieren und zu *verändern*, wurden verschiedene Ansätze und Anwendungen des Kritikbegriffs diskutiert. Beeinflusst und angeregt durch Impulse der Studierendenbewegung sowie Vertreter*innen der Kritischen Theorie (insbesondere Horkheimer, Adorno und Habermas) bestimmte die Kritische Erziehungswissenschaft die Diskussion in Westdeutschland. Es entstanden verschiedene sozialphilosophische Arbeiten, die unter dem Titel der Frankfurter Schule zusammengefasst wurden. Empirische und hermeneutische Forschungsmethoden sollten im methodologischen Programm der Kritischen Theorie einbezogen werden. Den Vertreter*innen der Kritischen Theorie reichte es allerdings nicht aus, Wissenschaft nur zu verstehen oder zu beschreiben. Vielmehr beanspruchten sie, das gewonnene Wissen im Rahmen von Wissenschafts- und Ideologiekritik zu verbinden und Missstände aufzudecken. Nehmen wir die diachronische Sichtweise Kuhns ein und betrachten Wissenschaft als historisch-soziologische Entwicklung, so können wir erkennen, wie stark die politisierende – wenn nicht gar politische – wissenschaftliche Haltung durch den zweiten Weltkrieg geprägt war.³ Inhärent ist dieser Perspektive außerdem die Überzeugung, dass eine werturteilsfreie Analyse von Gesellschaft nicht möglich ist, sodass Werturteile nicht aus wissenschaftlichen Prozessen losgelöst werden können. Wissenschaftspraxis ist also standortbezogen (Koller 2021: 227–230; Krüger 2019: 77f.).

Die heutige Pluralität der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Theorielandschaft schließt auch Theoriekonzeptionen von Nachbardisziplinen ein. So stützt sich beispielsweise die Strukturalistische Pädagogik auf linguistische und psychologische Entwicklungslinien, etwa die Arbeiten von Noam Chomsky und Jean Piaget. Die Ansätze erweitern sich anknüpfend an die Machttheorie Foucaults zur Poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Auch die durch Niklas Luhmann angeregte Systemtheoretische Erziehungswissenschaft und die mit dieser Position verwandte Kognitive Erziehungswissenschaft stellen zentrale aktuelle Theoretisierungsversuche dar. Gemeinsam ist den Ansätzen die Annahme, dass

„die Erziehungswirklichkeit eine Konstruktion des Bewusstseinssystems ist und sie vor diesem

Hintergrund vor allem die Analyse der Frage interessiert, wie die Erziehungswirklichkeit hergestellt wird.“ (Krüger 2019: 101f.)

Wie und mit welchem Anspruch die Erziehungswissenschaft zu ihrer Wissensproduktion gelangt, ist weiterhin verschieden – ob verstehend, erklärend oder verändernd. Dabei ist hervorzuheben, dass eine theoretische und historische Auseinandersetzung über pädagogische Gegenstände, Theoriefragen und Zugänge genauso wichtig ist wie empirische Wissensproduktion. Zudem sollten keine Debatten um quantitative oder qualitative Forschung, sondern vielmehr Fragen nach Einsatzpunkten und Verfahrensweisen im Fokus stehen (Bellmann/Ricken 2021). Es geht in der Wissenschaft selten um ein Entweder-oder und viel öfter um ein Sowohl-als-auch. Und vor allem geht es um die Passung von Methode mit Erkenntnisinteresse oder Gegenstand sowie die Reflexion des eigenen Standortes.

Standortbezogenheit gegenwärtiger wissenschaftlicher Forschung

Wenn es nicht *die* eine Wahrheit gibt, kann es auch nicht *die* eine wissenschaftliche Theorie und Position(-ierung) geben. Wissenschaftliche Communities oder unsichtbare Schulen repräsentieren Grundüberzeugungen, die Bedeutung für alle wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, Entscheidungen und Annahmen haben. Theoriediskussionen speisen sich aus unterschiedlichen Wissenschaftskonzepten und Entwicklungslinien, Disziplinen und Paradigmen. Innerhalb dieses großen Wissensgefüges bestehen revolutionäre Entwicklungen (Kuhn 1970) und dennoch oder gerade deswegen ist (erziehungs- und bildungswissenschaftliches) Wissen sowie die Auffassung wissenschaftlicher Erkenntnis historisch-soziologisch rückgebunden (Krüger 2019). Wissenschaftliche Forschung ist politisch, weil sie von politischen Programmatiken und Förderrichtlinien beeinflusst wird.⁴ Es bestehen historisch gewordene Machtgefüge und Wissenschaft klammert immer Positionen aus und hebt andere hervor. Wissenschaft hält zudem ein eurozentriertes Weltbild aufrecht und übergeht, dass kolonisierende Gesellschaften (und Wissenschaften) maßgeblich von Annahmen des globalen Westens geprägt sind (Franzki/Kwesi Aikins 2010). Ein Blick in die Bibliografie des vorliegenden Artikels verdeutlicht, dass sich der Versuch einer wissenschaftstheoretischen Verortung von Erziehungs- und Bildungswissenschaft vornehmlich auf Perspektiven des deutschsprachigen Raumes bezieht. Klarerweise liegt dies nicht daran, dass andere Kulturräume keine Wissenschaftsgeschichte und

keine Wissenschaftstheorie haben. Vielmehr könnte man sagen, dass sich Wissenschaftsströmungen innerhalb eines engen lokalen Dunstkreises entwickeln und unsere postkolonialen westlichen Diskurse wenig über den Tellerrand hinausblicken. Auch heute organisieren sich Wissenschaftscommunities trotz aller digitalen Kommunikationsmöglichkeiten oftmals nicht über einen Sprachraum hinaus. Der Begrenztheit von Diskursen können wir auch gewahr werden, wenn wir das bestehende Geschlechterungleichgewicht und die männliche Dominanz in der Wissenschaft betrachten. Dass hier – bis auf eine Ausnahme – ausschließlich männliche Wissenschaftler als Vertreter von Perspektiven genannt werden und diese somit den damaligen sowie heutigen Diskurs dominieren, ist kein Zufall und sollte nicht unter den Tisch fallen. Der Frauenanteil in höheren Qualifikations- und Hierarchiestufen war und ist immer noch gering. Zwar zeigen Daten des Statistischen Bundesamtes, dass sich die Anzahl der Habilitationen von Wissenschaftlerinnen seit 1980 bis 2019 von 4,5 auf 31,9 Prozent versechsfacht hat. Auch die Zahl der weiblich besetzten Professuren ist um ein Vierfaches gestiegen (Kompetenzzentrum für Frauen in Wissenschaft und Forschung 2020). Dennoch besteht weiterhin ein Geschlechterungleichgewicht, deren Ursache nicht nur in den Biografien oder der Sozialisation der Wissenschaftlerinnen zu suchen ist. Vielmehr sind es die Strukturen und Funktionsweisen des Wissenschaftsbetriebs selbst, die – noch immer und mehr oder weniger subtil – den akademischen Werdegang von Wissenschaftlerinnen mindestens einschränken (Krais 2000). Wissenschaft, so lässt sich resümieren, wird größtenteils von Männern gemacht und Personen, die sich als weiblich oder divers identifizieren, stellen noch immer die Minderheit dar. Perspektiven anderer Kulturräume sowie die historisch-soziale Gewordenheit und lokale Situiertheit eigener Perspektiven wahrzunehmen und zu reflektieren, sind zentrale Aufgaben für Wissenschaftler*innen. Wissenschaftspublikationen können zwar *ohne Ort* (o.O.) sein, sie sind jedoch immer standortbezogen.

Anmerkungen

- 1 Dieses Verständnis greift auf praxeologische Forschungshaltung zurück, die Praktiken und ihre Deutung zu rekonstruieren versucht (Reckwitz 2003).
- 2 Dieser Streit wird als Positivismusstreit bezeichnet, wobei das Etikett des Positivismus den Vertreter*innen des Kritischen Rationalismus angeheftet wurde, die sich selbst jedoch als Kritiker*innen dessen verstanden (Kormmesser/Büttemeyer 2020: 61).
- 3 Sichtbar wird dies beispielsweise in Adornos Radiobeiträgen von 1959 bis 1969 zur Erziehung zur Mündigkeit und Erziehung nach Ausschwitz (Adorno 2019).
- 4 Zu diskurs- und machtpolitisch hervorgerufenen Deutungshoheiten zu und über Digitalisierung und Bildung in politischen Programmatiken siehe Altenrath/Helbig/Hofhues (2020).

Referenzen

- Adorno, Theodor W. (2019). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Altenrath, Maïke/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020). Deutungshoheiten. Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderlinien Deutschlands und der EU. *MedienPädagogik*, 17, 565–594.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (2021). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 783–744.
- Brühl, Rolf (2017). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie und -ethik für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. 2. Aufl. Konstanz: UVK.
- Endruweit, Günter (2015). *Empirische Sozialforschung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen*. Konstanz et al.: UVK.
- Franzki, Hannah/Kwesi Aikins, Joshua (2010). Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. *PROKLA*, 40(158), 9–28.
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hg.) (2015). *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haraway, Donna (1989). Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Horn, Klaus-Peter (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910 – 2010). In Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers (Hg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz, 14–32.
- Koller, Hans-Christoph (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 9. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kompetenzzentrum für Frauen in Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2020). Frauenanteile an Habilitationen, Berufungen, Professuren und C4/W3-Professuren, 1980–2019. URL: www.gesis.org/cews/unser-angebot/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-habilitationen-berufungen-professuren-und-c4-w3-professuren [10.09.2021]
- Kormmesser, Stephan/Büttemeyer, Wilhelm (2020). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Krais, Beate (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt/Main et al.: Campus.
- Krüger, Heinz-Hermann (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Leverkusen et al.: Budrich.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Online-Wörterbuch Wortbedeutung.info (Hg.) (2021). o. O. URL: wortbedeutung.info/o_o_ [10.09.2021]
- Opp, Karl-Dieter (2014). *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Pörksen, Bernhard (2001). *Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reuter, Julia/Berli, Oliver (2023). Verf. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 384–391.
- Schurz, Gerhard (2014). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Terhart, Ewald (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.

