

utb.

Karl-Heinz Dammer

Theorien in den Bildungs- wissenschaften



utb 5840



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Karl-Heinz Dammer

Theorien in den Bildungswissenschaften

Auf den Spuren von Wahrheit und Erkenntnis.
Eine kritische Einführung

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2022

Der Autor:

Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer, Professor für Allgemeine Pädagogik
an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto
www.budrich.de

utb-Bandnr. 5840
utb-ISBN 978-3-8252-5840-5
utb-e-ISBN 978-3-8385-5840-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter
www.utb-shop.de.

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Titelbildnachweis: pixabay.com
Druck und Bindung: Elanders GmbH, Waiblingen
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

0	EINLEITUNG	11
1	Was ist Bildung? Was sind Bildungswissenschaften?	16
1.1	Was ist Bildung?	16
1.2	Was sind Bildungswissenschaften?	18
2	Schlüsselbegriffe	22
2.1	Erkenntnis	22
2.1.1	Erkenntnis immanent betrachtet	22
2.1.2	Die Kontextgebundenheit von Erkenntnis	27
2.1.3	Erkenntnis in den Bildungswissenschaften	29
2.2	Wahrheit	32
2.2.1	Wahrheit – ein schwieriger Begriff	32
2.2.2	Wahrheitstheorien	33
2.2.3	Warum es sich lohnt, Geltungsansprüche zu überprüfen	36
2.3	Paradigma	39
3	Die antiken Ursprünge erkenntnistheoretischer Paradigmen	42
3.1	Die Sophisten: Der Mensch als „Maß aller Dinge“ – Die Grundlagen des utilitaristisch-pragmatischen Paradigmas	42
3.2	Sokrates: Woher weißt du, was du weißt? – Die Grundlagen des kritischen Paradigmas	44
3.3	Platon: Erkenntnis als Erinnerung – Die Grundlagen des idealistischen Paradigmas	46
3.4	Aristoteles: Die Beschriftung der <i>Tabula rasa</i> – Die Grundlagen des empiristischen Paradigmas	48
4	Empirismus: Die Begründung von Erkenntnis aus der Erfahrung	52
4.1	Aufbruch zu neuen Ufern	53
4.2	Die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft	54

4.2.1	Francis Bacon: Empirismus als Methode und Herrschaftsinstrument.	54
4.2.2	Locke und Hume: Die erkenntnistheoretische Begründung des Empirismus	57
4.2.3	Erste Spuren des Empirismus in der Pädagogik	59
4.3	Der Materialismus	60
4.3.1	Der Materialismus des 18. Jahrhunderts als neue Weltanschauung	60
4.3.2	Die Neurowissenschaften – Neue Horizonte für die Pädagogik? . . .	62
4.4	Positivismus – Einzug des Empirismus in die Gesellschaftswissenschaft	67
4.4.1	Auguste Comtes Utopie einer wissenschaftlich gesteuerten Gesellschaft	67
4.4.2	Émile Durkheim – Erste Ansätze zu einer positivistischen Erziehungswissenschaft.	71
5	Rationalismus: Begründung der Erkenntnis aus dem Verstand	73
5.1	René Descartes: Das Handwerkszeug für den „Herrn und Eigentümer der Welt“.	74
5.2	Das mechanistische Weltbild als Synthese von Rationalismus und Empirismus	77
5.3	Pädagogische Spuren des Rationalismus in den Anfängen der Pädagogik	79
5.3.1	Comenius: Die <i>Große Didaktik</i> als erster Ausdruck des mechanistischen Weltbilds in der Pädagogik	79
5.3.2	Herbarts rationalistische Unterrichtslehre.	81
5.4	Der Kritische Rationalismus und sein wissenschaftlicher Monopolanspruch	82
5.5	Wirkungen des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft.	88
5.5.1	Brezinka: Von der Pädagogik zur <i>Erziehungswissenschaft</i>	89
5.5.2	Die Praxis der empirischen Erziehungswissenschaft am Beispiel der Unterrichtsforschung	92

6	Kantianismus – Kritik als Prinzip	96
6.1	Kants Kritikverständnis und seine erkenntnistheoretische Bedeutung	97
6.2	Kants Kritik der Pädagogik	100
6.3	Die transzendental-kritische Pädagogik	101
7	Dialektik – durch Widersprüche zur Wahrheit	104
7.1	Hegel – Eine Dialektik, die aufs Ganze geht	105
7.1.1	Hegels Neuinterpretation der Dialektik	105
7.1.2	Die Funktion der Schule in Hegels Dialektik	108
7.2	Marx – Dialektik als Gesellschaftskritik.	109
7.2.1	Die materialistische Wende der Dialektik	109
7.2.2	Konsequenzen des Marxismus für die pädagogische Theorie	115
7.3	Kritische Theorie – Revision und Weiterführung des Marxismus. . .	119
7.3.1	Ein neues Modell dialektischer Kritik ohne „Happy End“	119
7.3.2	Adornos Reflexionen zu Bildung und Erziehung	125
7.3.3	Die kritische Erziehungswissenschaft als zwiespältige Erbin der Kritischen Theorie	129
8	Hermeneutik – Die Suche nach dem Sinn	133
8.1	Vorgeschichte der Hermeneutik	134
8.2	Diltheys hermeneutische Begründung der Geisteswissenschaften	135
8.3	Weiterentwicklung der Hermeneutik im 20. Jahrhundert.	141
8.3.1	Philosophische Hermeneutik – Sprache und Verstehen als existentielle Grundlage des Menschen.	141
8.3.2	Die wissenschaftliche Expansion der Hermeneutik	142
8.3.3	Die methodische Diversifizierung der Hermeneutik.	144
8.4	Hermeneutik in der Erziehungswissenschaft	147
8.4.1	Diltheys Versuch einer wissenschaftlichen Pädagogik.	147
8.4.2	Diltheys Rezeption in der Erziehungswissenschaft	151
9	Phänomenologie – „Ich bin, also denke ich“	155
9.1	Husserls Rückkehr „zu den Sachen selbst“	156
9.2	Die Rezeption der Phänomenologie in der Erziehungswissenschaft.	163

9.2.1	Pädagogische Grundbegriffe aus phänomenologischer Sicht: „Bildung“ und „Lernen“	165
9.2.2	Phänomenologie der frühen Kindheit	167
9.2.3	Phänomenologie in der Lehrprofessionalisierung	169
10	Pragmatismus/Utilitarismus – gut ist, was nützt	171
10.1	Utilitarismus – Das größtmögliche Glück der größtmöglichen Zahl	173
10.2	Pragmatismus – Es gibt nichts Gutes, außer man tut es	175
10.2.1	Der historische Entstehungskontext des Pragmatismus	176
10.2.2	Die Ausdifferenzierung des Pragmatismus: Peirce, James und Mead	177
10.2.3	Die Synthetisierung des Pragmatismus: John Dewey	180
10.2.4	Grenzen des Pragmatismus	185
10.2.5	Die Erziehungstheorie des Pragmatismus.	187
10.2.6	Wie pragmatisch ist PISA?	191
11	Das Denken in Systemen: Wie wir funktionieren	193
11.1	Kybernetik – Die Welt zwischen 1 und 0	195
11.1.1	Die Grundlagen der Kybernetik	197
11.1.2	Philosophische und politische Implikationen der Kybernetik	199
11.1.3	Kybernetische Pädagogik.	203
11.2	Systemtheorie – Konstruktion einer Gesellschaft ohne Subjekte	209
11.2.1	Luhmanns Theorie der sozialen Systeme	211
11.2.2	Erziehung und Erziehungssystem aus systemtheoretischer Perspektive	216
11.2.3	Helmut Fends strukturfunktionalistischer Blick auf die Schule.	219
11.3	Konstruktivismus – Jeder lebt in seiner Welt	222
11.3.1	Kurze Genealogie des Konstruktivismus.	224
11.3.2	Der radikale Konstruktivismus	225
11.3.3	Zur Kritik des radikalen Konstruktivismus.	227
11.3.4	Kulturalistische Varianten des Konstruktivismus	231
11.3.5	Konstruktivistische Pädagogik	234

12	Postmoderne – die Erzählung vom Ende der großen Erzählungen	242
12.1	Zentrale Motive postmodernen Denkens	245
12.1.1	Überwinder oder Vollender der Moderne?	245
12.1.2	Pluralität statt Totalität	247
12.1.3	Der „Tod des Subjekts“	249
12.1.4	Die problematisch gewordene Legitimation des Wissens	250
12.1.5	Die Abgründe der Sprache und der unendliche Schein	255
12.1.6	Politische und gesellschaftliche Konsequenzen poststrukturalistischen Denkens	259
12.2	Michel Foucault – Die Macht des Diskurses und Diskurse der Macht	263
12.3	Erben des Poststrukturalismus	268
12.3.1	Die begriffliche Differenzierung von Pluralität	268
12.3.2	Beispiele für die Weiterentwicklung des Poststrukturalismus	270
12.4	Postmoderne Pädagogik?	273
12.4.1	Das Verhältnis von Moderne und Postmoderne in der Pädagogik	275
12.4.2	Der theoretische Umgang mit Pluralität in der Erziehungswissenschaft.	276
12.4.3	Der schulische Umgang mit Heterogenität	282
12.4.4	Bildungstheoretische Anschlüsse an den Poststrukturalismus.	287
12.4.5	Neue Blicke auf das Verhältnis der Pädagogik zur Geschichte und Gesellschaft	289
13	Literatur	293
14	Register	308

0 EINLEITUNG

Seit einigen Jahrzehnten gibt es mit den Bildungswissenschaften ein neues Konglomerat von Hochschuldisziplinen, das inzwischen fest in den Lehramtsstudiengängen etabliert ist, mit seinen interdisziplinären Forschungsambitionen aber auch darüber hinausgeht. Der vorliegende Band versucht, einen umfassenden Überblick über die Theoriemodelle zu geben, die dabei zum Einsatz kommen, genauer: über deren philosophische, insbesondere erkenntnistheoretische Grundlagen sowie exemplarische Anwendungen dieser Modelle in den Bildungswissenschaften. Ein solcher Überblick erscheint aus folgenden Gründen sinnvoll:

1. Der erste Grund ist ein außerwissenschaftlicher, der hier als „Bullshit-Gefahr“ bezeichnet werden soll. Dass dieser vulgäre englische Ausdruck für „Blödsinn“, „Quatsch“ zu einem erkenntnistheoretischen Begriff geadelt wurde, verdanken wir dem amerikanischen Philosophen Harry G. Frankfurt, der damit auf eine neue Gefahr im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs aufmerksam machen wollte, nämlich die Gleichgültigkeit gegenüber jeglichen Wahrheitsansprüchen. Der „Bullshiter“, so der Kern von Frankfurts Ausführungen, ist nicht einfach ein Lügner, der immerhin die Wahrheit kennt, die er wissentlich verfälscht, sondern er schert sich überhaupt nicht darum, ob etwas wahr oder falsch ist, sondern setzt, je nach seinen Bedürfnissen und Absichten, heute diese, morgen jene „Wahrheit“ in die Welt (Frankfurt 2006, 68).

Aus dem politischen Diskurs ist uns dieses Phänomen unter dem Begriff „Fake News“ bekannt oder auch als „alternative Fakten“, wie die Pressesprecherin des ehemaligen US-Präsidenten Trump es nannte. Durch die heutigen Informationsmedien lässt sich dieser Bullshit innerhalb von Sekunden weltweit streuen und massenhaft wiederholen. Die eigentliche Gefahr dabei ist nicht der beliebige austauschbare Inhalt, sondern dass dadurch der Glaube an die Möglichkeit von Wahrheit erschüttert und der Durchsetzung von Ideologien Tür und Tor geöffnet wird. Wenn alles ein „Fake“ sein kann, dann glaubt man eben gar nichts mehr – oder alles. Es ist daher zu begrüßen, dass sich inzwischen von wissenschaftlicher Seite Protest gegen den Bullshit formiert wie z. B. der weltweite *March for Science* 2017. Schließlich ist Wissenschaft die gesellschaftliche Institution, die für das Finden und Veröffentlichen von Wahrheit zuständig ist. Aber wie steht es mit ihrem eigenen Verhältnis zur Wahrheit?

Mit dieser Frage stoßen wir zum Kern dieses Buches vor, nämlich wie sich Wahrheitsansprüche in der Wissenschaft begründen lassen, zumal, wenn aus ihren eigenen Reihen nicht unbegründete Zweifel an solchen Wahrheitsansprüchen artikuliert werden. Was also berechtigt uns, einen wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch von Bullshit zu unterscheiden? Diese Frage ist in den Bildungswissenschaften virulenter als in den Naturwissenschaften, denn Bildung ist ein

gesellschaftliches und insofern auch ein historisch bedingtes Phänomen, so dass man immer nur mit einem relativen Wahrheitsanspruch über sie sprechen kann.

2. *Theoriepluralismus*: Nicht nur die wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch ihre theoretischen Ansätze haben sich inzwischen enorm diversifiziert. Das Resultat ist eine fruchtbare Pluralität der Perspektiven, die wiederum in den Bildungswissenschaften breiter ausgefächert ist als in den Naturwissenschaften.

Mit der Pluralität geht allerdings die Begrenztheit der jeweiligen Perspektive und damit auch ihres Wahrheitsanspruchs einher. Theorien sind gleichsam Brillen, durch die wir einen spezifischen Blick auf unseren Gegenstand werfen. Daraus können neue fruchtbare Erkenntnisse erwachsen, es werden zugleich aber auch zwangsläufig bestimmte Aspekte ausgeblendet, die nur von anderen theoretischen Ansätzen erhellt werden können.

Die Pluralität der Theorien hat also durchaus ihren Sinn und muss verteidigt werden, nur sollte man sich dabei der jeweiligen erkenntnistheoretischen Grundlagen und der daraus ableitbaren Wahrheitsansprüche bewusst sein, wozu dieser Band einen Beitrag leisten will. Für die Bildungswissenschaften ist in diesem Zusammenhang noch ein weiteres Argument von Bedeutung: Ihre Forschung beruht nicht nur auf erkenntnistheoretischen Grundlagen, sondern auch auf unterschiedlichen Vorstellungen von Gesellschaft und letztlich unterschiedlichen Menschenbildern, woran im weiteren Verlauf immer wieder erinnert wird.

3. *Monopolisierungsgefahr*: Trotz des eben beschriebenen Pluralismus besteht die Gefahr, dass ein bestimmtes theoretisches Modell einen Alleinvertretungsanspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt und die entsprechende Forschung zum State of the Art stilisiert wird, was implizit anderen Ansätzen ihre Legitimität abspricht.

Gemeint ist hier der aus den frühen Ansätzen der Naturwissenschaft (Empirismus und Rationalismus) hervorgegangene „Kritische Rationalismus“ (Kapitel 5), der die grundsätzlich noch heute gültigen Standards von Wissenschaft(lichkeit) zu formulieren beansprucht. Gerechtfertigt erscheint dieser Anspruch durch die unbestreitbaren Fortschritte, die aus diesen Ansätzen und ihren technischen Realisierungen folgten, was bereits im 19. Jahrhundert dazu führte, dass sich auch die Humanwissenschaften Soziologie und Psychologie daran zu orientieren begannen. Die Frage, inwiefern Ansätze, die ursprünglich zum Zweck der Naturbeherrschung entwickelt wurden, gleichermaßen auch in den Human- und damit Bildungswissenschaften, die sich mit anthropologischen, gesellschaftlichen und nicht zuletzt auch politischen Phänomenen befassen, Gültigkeit beanspruchen können, wird immer wieder leidenschaftlich diskutiert, auch in diesem Buch.

Wie weit sich dieser Monopolanspruch durchgesetzt hat, lässt sich u. a. an manchen wissenschaftspropädeutischen Werken ablesen, die dem Titel nach eine allgemeine Einführung in die Thematik versprechen, sich dann aber mit impliziter Selbstverständlichkeit nur auf den Kritischen Rationalismus und seine internen Fragen und Probleme beziehen: „Daß das Einheitskonzept Wissenschaft ganz

unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Gegenstandsbereichen zulässt, gerät dabei aus dem Blick“ (Beiner o. J., 7). Dem entgegenzutreten, ist eine weitere Absicht dieses Bandes.

4. Ein weiterer Grund sind die *Selbstverständlichkeiten des Wissenschaftsbetriebs* als institutionalisierte Forschungspraxis, die im Zweifelsfall auch ohne Theorie auskommt (Herzog 2018, 818) oder die theoretischen Grundlagen als unstrittig gegeben voraussetzt. Auf dieses Problem hat bereits 1962 der Wissenschaftshistoriker Kuhn hingewiesen, der in diesem Zusammenhang den Begriff des „Paradigmas“ prägte (Kapitel 2.3). Forschungsparadigmen tendierten, so Kuhn, als eine Form sozialer Praxis dazu, die jeweiligen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Sinne der für das Paradigma prägenden Theorien und Methoden gleichsam zu sozialisieren, also einen Habitus hervorzubringen, der die Anerkennung innerhalb der Forschungsgemeinschaft sichert, zugleich aber auch verhindert, dass die Theorien sowie ihre weltanschaulichen und erkenntnistheoretischen Grundlagen überprüft werden. Ein besonderes Problem stellt dies für den wissenschaftlichen Nachwuchs dar, der für eine halbwegs aussichtsreiche Karriereplanung auf die Anerkennung durch die etablierten Forschenden angewiesen ist. Grundlagen dafür, diese Selbstverständlichkeiten auch als Novize hinterfragen zu können, sollen hier gelegt werden. Damit sind wir beim letzten Motiv dieses Buches angekommen, nämlich der
5. *Schärfung der Reflexions- und Urteilkraft*: Das Buch hat die Absicht, vor allem Leserinnen und Leser, die sich bisher nicht mit erkenntnistheoretischen Grundsatzfragen auseinandergesetzt haben, in die Bandbreite der daraus sich ergebenden Ansätze einzuführen. Auf diese Weise können sie nicht nur deren Begründung verstehen, sondern auch Alternativen zu ihren eigenen Sichtweisen kennenlernen, die eigene Position besser begründen und in Abgrenzung gegen andere Positionen ausschärfen oder auch relativieren. Mit Blick darauf beschränkt sich die Einführung nicht auf eine bloße Darstellung der Ansätze, sondern regt auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen an.
Die Einführung hätte ihren Zweck erfüllt, wenn sie zu einer gesunden Skepsis gegenüber vermeintlichen theoretischen Selbstverständlichkeiten beitrüge, was insbesondere dann notwendig ist, wenn aus diesen Selbstverständlichkeiten Weltdeutungen und gesellschaftliche Gestaltungsansprüche abgeleitet werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine Darstellungsweise gewählt, die sich an die genetische Didaktik Martin Wagenscheins anlehnt. Wagenschein wollte damit im naturwissenschaftlichen und mathematischen Schulunterricht die Kluft zwischen der Wahrnehmung bzw. den Alltagskonzepten von Natur und ihrer wissenschaftlichen Beschreibung überbrücken, indem er bei den elementaren Fragen ansetzte, aus denen die Erforschung eines Phänomens ursprünglich erwachsen war und die den Fragen ähneln, die sich in der Regel auch Lernende stellen. Auf diese Weise soll erkennbar werden, dass alle wissenschaftlichen Problemlösungen letztlich von All-

tagserfahrungen und -wahrnehmungen ausgehen, es also keine kategorische Trennung zwischen Wissenschaft und dem gibt, was Menschen lebensweltlich umtreibt. In diesem *enracinement*¹ sah Wagenschein, ähnlich wie im 18. Jahrhundert bereits Rousseau, die Grundlage für Bildung, da nur so, und nicht durch dogmatische Vermittlung von Wissensbeständen, Einsicht in den Systemcharakter von Wissenschaft entstehe (Wagenschein 1999, 78f. und 113).

Zwar geht es in diesem Buch nicht um naturwissenschaftliche Phänomene, sondern um bildungswissenschaftliche Paradigmen, doch auch diese haben ihren Ursprung in lebensweltlichen Interessen und Fragen, entstehen unter bestimmten sozialen, kulturellen, philosophischen und ideologischen Rahmenbedingungen und beruhen auf bestimmten Menschenbildern, so dass man auch hier in mehrfacher Hinsicht von einem *enracinement* sprechen kann.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Struktur für die vorliegende Einführung: Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildungswissenschaften“ und seinem Gegenstand wird sich das zweite Kapitel zunächst den beiden für unsere Fragestellung wesentlichen Grundbegriffen zuwenden, nämlich „Erkenntnis“ und „Wahrheit“. Dieser systematische Klärungsversuch ist notwendig, um die Vorgehensweise und den Wahrheitsanspruch der danach dargestellten Ansätze einordnen und beurteilen zu können. Des Weiteren wird der Begriff „Paradigma“ geklärt und begründet, warum er hier dem näherliegenden Begriff „Theorie“ vorgezogen wird.

Das dritte Kapitel befasst sich mit antiken Denkmodellen, weil aus ihnen die wesentlichen erkenntnistheoretischen Ansätze hervorgegangen sind, deren Motive an ihren Ursprüngen gewissermaßen in Reinform studiert werden können. Darüber hinaus wird hier exemplarisch deutlich, welche noch heute bedeutsamen bildungswissenschaftlichen Fragestellungen bereits damals Gegenstand philosophischer Reflexion waren.

Die weiteren Kapitel sind den einzelnen erkenntnistheoretischen Ansätzen gewidmet, die, dem genetischen Prinzip entsprechend, der historischen Reihenfolge nach dargestellt werden, in der sie entstanden. Am Anfang stehen daher der Empirismus, mit dem die modernen Naturwissenschaften begründet wurden (4. Kapitel), und der zeitgleich entstandene Rationalismus (5. Kapitel), deren fruchtlosen Streit über die Ursprünge der Erkenntnis (Erfahrung oder Verstand) Kant mit seiner kritischen Transzendentalphilosophie zu überwinden versuchte (6. Kapitel).

Die bis dahin weitgehend mit immanent logischen Argumenten geführte Debatte wurde, unter dem Einfluss der Aufklärung, im 19. Jahrhundert durch die historische Perspektive erweitert, die die Geschichte zu einer entscheidenden Determinante menschlichen Handelns und Denkens erklärte. Dies zeigt sich vor allem in der Auslegung der Dialektik bei Hegel und Marx (7. Kapitel) und in der Entstehung der Geisteswissenschaften mit der Hermeneutik als Methode (8. Kapitel). Eine stärker handlungstheoretisch orientierte Ausrichtung dieser Perspektive finden wir im

1 Wörtlich übersetzt „Einwurzelung“ – ein Begriff, den Wagenschein von der Philosophin Simone Weil übernahm.

Utilitarismus und Pragmatismus, die Erkenntnis von ihrem innerweltlichen Nutzen für die Gestaltung des persönlichen Lebens wie der Gesellschaft abhängig machen (10. Kapitel).

Das 20. Jahrhundert kann aus erkenntnistheoretischer Sicht als die Epoche der grundsätzlichen Infragestellungen und Neuansätze charakterisiert werden, beginnend mit Husserls Phänomenologie (9. Kapitel), die aus einem Unbehagen an der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft und ihren erkenntnistheoretischen Grundlagen erwuchs und Erkenntnis als basale menschliche Tätigkeit unmittelbar in der Lebenswelt verankern wollte. Die beiden abschließend behandelten Paradigmen stammen aus der Nachkriegszeit und haben als gemeinsamen Nenner die Verabschiedung der Idee eines autonomen Subjekts, das bis dahin als Dreh- und Angelpunkt der Erkenntnistheorie gegolten hatte. Das erste dieser Paradigmen lässt sich unter den Begriff „Systemdenken“ subsumieren und umfasst die Kybernetik als ursprünglich technologische Theorie, die zur Entwicklung des Computers führte, die Systemtheorie als, vereinfacht gesagt, deren Anwendung auf die Gesellschaft sowie den Konstruktivismus, der aus psychologischer Perspektive den Menschen als denkendes System beschreibt (11. Kapitel). Die Postmoderne bzw. der Poststrukturalismus stellen radikal die Gültigkeit der aufklärerischen Ideen von Autonomie, Subjektivität und Vernunft Herrschaft in Frage und verstehen das Subjekt als ein durch historische Diskurse bedingtes und ihnen unterworfenen Phänomen. Damit lösen sich auch traditionelle Wahrheitsvorstellungen auf, die bis dahin die Erkenntnistheorie bestimmten (12. Kapitel).

Die Darstellung der einzelnen Paradigmen folgt weitgehend einem einheitlichen Muster: Den Ausgangspunkt bildet stets ein Thema oder eine Problemstellung aus der aktuellen bildungswissenschaftlichen Debatte, das in Zusammenhang mit dem jeweiligen Ansatz steht. Danach wird das Paradigma von seinen ursprünglichen Motiven und Fragestellungen her rekonstruiert, seine Weiterentwicklung dargestellt und einer kritischen Prüfung unterzogen. Der letzte Teil jedes Kapitels ist der Rezeption des Paradigmas in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung gewidmet.

Dass hier nur erziehungswissenschaftliche Beispiele gewählt wurden, hängt mit der disziplinären Herkunft des Autors zusammen und damit, dass innerhalb der Bildungswissenschaften – soweit sie im Lehramtsstudium verankert sind – die Erziehungswissenschaft das zentrale Fach ist. Jenseits dieser institutionellen Gründe gibt es auch zwei fachimmanente Motive für diese Entscheidung: Die Erziehungswissenschaft ist in hohem Maße offen für „Theorieimporte“ und zeichnet sich durch deren, bisweilen eigenwillige, Anverwandlung aus, so dass sich an ihr gut zeigen lässt, welche Transformationen Theoriemodelle in einer Einzeldisziplin unter Umständen durchlaufen können. Der zweite Grund ist, dass die Erziehungswissenschaft manchmal dazu tendiert, die so adaptierten Theorien zur Begründung neuer „Heilversprechen“ heranzuziehen, die die Lösung struktureller, d. h., im Wesen der Erziehung selbst, aber auch in ihrer Institutionalisierung liegender Probleme verheißen.

1 Was ist Bildung?

Was sind Bildungswissenschaften?

Diese beiden Fragen sind ebenso berechtigt wie naiv. Berechtigt natürlich insofern, als ein Buch mit wissenschaftlichem Anspruch seinen Gegenstand möglichst genau bestimmen sollte. Berechtigt auch deswegen, weil beide Begriffe im öffentlichen Diskurs häufig verwendet werden, „Bildung“ von jeher in unterschiedlichen Kontexten und begrifflichen Komposita, „Bildungswissenschaft“ seit einigen Jahrzehnten zur vagen Bezeichnung neuerer institutioneller Entwicklungen an den Hochschulen.

Naiv ist die Frage hingegen, wenn sie in Erwartung einer eindeutigen Antwort gestellt wird. Warum dies nicht möglich ist und warum im Falle des Bildungsbegriffs die Unklarheit sogar notwendig ist, soll im Folgenden erläutert werden. Im weiteren Verlauf der Einführung wird sich zeigen, dass diese Unbestimmtheit keineswegs die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung verhindert, sondern sie eher stimuliert.

1.1 Was ist Bildung?

Die Antwortversuche auf die Frage, was Bildung sei, füllen viele Regalmeter, weswegen es müßig bzw. vermessen wäre, hier eine Synthese zu versuchen. Deutlich werden soll lediglich, dass „Bildung“ widersprüchliche Bedeutungen haben kann und warum dies so ist.

Dafür ist zunächst zwischen dem Begriff selbst und der damit bezeichneten Idee zu unterscheiden. Die Idee finden wir bereits in der Antike und sie wurde schon damals, je nach philosophischem Standpunkt, unterschiedlich ausgelegt, z. B. bei den Sophisten, bei Sokrates oder bei Platon. Das deutsche Wort „Bildung“ wurde begrifflich im Spätmittelalter von Meister Eckhardt geprägt und hatte zunächst eine religiöse Bedeutung: Es bezeichnete den Prozess, in dem sich der Mensch durch eigene Anstrengung dem Bilde Gottes annähert. Ihre bis heute ungebrochene Relevanz bekam Bildung im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, als sie in Deutschland zu einem zentralen Begriff der kulturellen und philosophischen Debatte wurde, so dass man hier mit gewissem Recht von einem „deutschen Deutungsmuster“ sprechen kann.² Daraus wird nicht selten die Behauptung abgeleitet, es handle sich um eine Art „deutschen Sonderbegriff“ (Tenorth 1996, 469), der sich kaum adäquat in andere Sprachen übersetzen lasse. Das ist zwar im Hinblick auf die vielen Konnotationen von „Bildung“ semantisch richtig, der Sache nach hat aber das, was wir damit meinen,

2 Der Begriff wurde von dem Germanisten und Kulturwissenschaftler Georg Bollenbeck geprägt (Bollenbeck 1994). Vgl. zur kulturellen Bedeutung der Bildungsidee in Deutschland auch Assmann 1993.

in anderen Ländern und Kulturen eine ähnlich große Bedeutung. Wenn es hier eine deutsche Besonderheit gibt, dann die der sehr unterschiedlichen, bisweilen geradezu dramatisch aufgeladenen Verwendung des Begriffs, die historische Gründe hat.

Die moderne Bildungsidee ist seit ihren Anfängen von einem fundamentalen Widerspruch gekennzeichnet, der in Deutschland besonders leidenschaftlich ausgetragen wurde. Er besteht, knapp gesagt, in der Orientierung von Bildung einerseits an gesellschaftlicher Nützlichkeit, andererseits an der freien Entfaltung von Individuen. Die erste Position wurde von der Aufklärungspädagogik, namentlich den Philanthropen vertreten, die zwar die Vernunftentwicklung der Einzelnen fördern wollten, dies aber in erster Linie, um sie zu aufgeklärten Untertanen des seinerzeit bereits dahinsiechenden Absolutismus und zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Gegen dieses utilitaristische Verständnis von Bildung wandte sich danach entschieden der Neuhumanismus, der Bildung von jeglichen äußeren Nützlichkeits-erwägungen frei halten wollte. Sie habe sich vielmehr allein an der Entfaltung des einzelnen Menschen zu orientieren, der seine Fähigkeiten und Interessen in freier und intensiver Auseinandersetzung mit der Welt sollte entwickeln können, so die Essenz von Humboldts Bildungstheorie, die diese Position in ebenso knapper wie bis heute gültiger Form auf den Punkt brachte.

Bei dieser Kontroverse handelte es sich nur vordergründig um eine pädagogische; ihr zugrunde lag ein gesellschaftlicher Widerspruch, der mit dem Aufstieg des Bürgertums bzw. mit der Aufklärung entstanden war. Die Aufklärung hatte den Menschen in Opposition zur Ständegesellschaft für frei und damit zum Herren seines individuellen und kollektiven Schicksals erklärt, was implizierte, dass ihm die Möglichkeiten gegeben werden mussten, seine Potenziale zu entwickeln und zur Geltung zu bringen, also sich zu bilden. Zugleich entwickelte diese neue Gesellschaftsform, wie jede andere auch, Strukturen und damit Zwänge, denen sich der Einzelne zu fügen hatte, wenn das Ganze funktionieren sollte. Auch was dies betrifft, wurde viel von Bildung erwartet, denn zum einen war klar, dass sich die für die gesellschaftliche Integration notwendigen Fähigkeiten nicht von allein entwickeln, zum anderen musste dem Bedarf einer sich funktional immer weiter differenzierenden Gesellschaft Genüge getan werden, unabhängig davon, inwieweit die Neigungen und Fähigkeiten der einzelnen Bürgerinnen und Bürger dem entsprachen oder nicht. Dieser Widerspruch zwischen Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlicher Funktionalität trat bereits in den Bildungsplänen der Aufklärung zutage³ und existiert bis heute. Während die einen den wesentlichen Zweck schulischer Bildung in der Vermittlung brauchbarer Kompetenzen sehen (PISA), betonen die anderen im Sinne Humboldts, dass der schulische Bildungsauftrag weit über diese utilitaristische Aufgabe hinausgehe und zur Entwicklung der gesamten Persönlichkeit beizutragen habe.

3 Von den Philanthropen, die in ihren Schulversuchen (vergeblich) den aufgeklärten mit dem gesellschaftlich nützlichen Bürger harmonisieren wollten, war in diesem Zusammenhang bereits die Rede. Ein weiteres Beispiel ist der bis heute häufig als mustergültig für ein demokratisches Schulwesen angesehene Bildungsplan, den der französische Philosoph und Politiker Condorcet 1792 für die neue französische Republik entwarf (vgl. ausführlicher dazu Dammer 2008, 134ff. und 231ff.). Für eine historische Rekonstruktion dieses Widerspruchs vgl. Heydorn 1970.

Vor diesem historischen Hintergrund wird nachvollziehbar, warum es bis heute nicht nur keine eindeutige Definition, sondern sogar widersprüchliche Bedeutungen bzw. Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs gibt, von denen hier die für den heutigen Diskurs wesentlichen genannt seien:

1. Bildung als „ganzheitlicher“, d. h. möglichst alle Facetten des Menschseins berührender, Prozess der Entfaltung von Individualität
2. Bildung als umfassendes kulturelles Wissen – häufig abgeleitet aus dem gymnasialen Kanon –, das abgegrenzt wird gegen jegliche Form von beruflichem oder anderweitig relevantem Spezialwissen
3. Bildung als messbarer Output der Schule und damit eng verbunden
4. Bildung in Form von Humankapital als Faktor zur ökonomischen Standortsicherung in der sog. „Wissengesellschaft“
5. Bildung als symbolisches Kapital, das wesentlich die soziale Position eines Menschen mitbestimmt
6. Bildung als Mündigkeit und damit Weg zur Emanzipation von überflüssig gewordener Herrschaft.

Die Aufzählung lässt erahnen, dass sich hinter den jeweiligen Bedeutungen unterschiedliche Menschenbilder, Gesellschaftskonzeptionen und politische Absichten verbergen, je nachdem, wer den Begriff in welchem Kontext mit welchen Absichten verwendet. Man kann auch umgekehrt sagen: Der Bildungsbegriff ist ein Kristallisationspunkt gesellschaftlicher Pluralität und Widersprüche, weswegen auch weiterhin leidenschaftlich über ihn gestritten werden wird. Dies ist nicht etwa zu bedauern, sondern stellt vor dem skizzierten Hintergrund eine gesellschaftliche und politische Notwendigkeit dar, da so die konstitutiven Widersprüche erkennbar und diskutierbar bleiben.

Die Kakophonie mag aus wissenschaftlicher Sicht, der es immer um möglichst klare Begriffsbestimmungen geht, als Nachteil erscheinen, sie rechtfertigt aber nicht nur eine interdisziplinäre Beschäftigung mit dem Thema, sondern auch die Pluralität theoretischer Zugangsweisen, um die es in dieser Einführung geht.

1.2 Was sind Bildungswissenschaften?

Für die Bildungswissenschaften gilt im Prinzip Ähnliches wie für ihren Gegenstand: Weder ist klar definiert, welche Disziplinen dazu zählen, noch, welchen institutionellen Status sie haben. So findet man auch kaum eine genauere Begriffsbestimmung als die von Stangl aus dem *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*:

Bildungswissenschaften ist ein vor allem im deutschen Sprachraum gebräuchlicher Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen wie Bildungsökonomie, Pädagogik, Pädagogische Psychologie oder Pädagogische Soziologie, Bildungssoziologie, also für Fächer, die sich im weitesten Sinne mit Bildung und Ausbildung beschäftigen. Der Begriff

weist in Abgrenzung zur geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik bzw. zur empirisch orientierten Erziehungswissenschaft auf den interdisziplinären und ganzheitlichen Charakter der Fragestellungen, Methoden, Untersuchungen und Studiengänge hin (Stangl 2019).

Bei der Beschreibung der Disziplinen fällt auf, dass hier eine übergeordnete Kategorie (Pädagogik) und mehrere Unterkategorien genannt werden, die eine bildungsbezogene Spezifizierung der Soziologie, Psychologie und Ökonomie beinhalten. Können sie alle gleichermaßen als Bildungswissenschaft gelten? Für die Pädagogische Psychologie ist dies nicht unmittelbar einsichtig, da sie sich primär mit Lehr-Lernprozessen, also einer notwendigen Voraussetzung für Bildung, aber nicht mit dieser selbst befasst. Welchen Beitrag leistet die Pädagogische Soziologie, wenn doch schon die Bildungssoziologie sich ausdrücklich mit dem Thema befasst? Bis zu welchem Grad der Spezialisierung kann man überhaupt von einer eigenständigen Disziplin sprechen? Sind nicht eher Soziologie, Pädagogik, Psychologie und Ökonomie als Disziplinen zu bezeichnen, die sich längst nicht nur und auch nicht schwerpunktmäßig mit Bildung befassen? Zieht man weiterhin in Betracht, dass bisweilen auch von Bildungswissenschaft im Singular die Rede ist, so wäre die Frage, wie eine solche Disziplin sich von ihrem Gegenstand her ohne Bezugnahme auf andere Disziplinen als Wissenschaft begründen kann.

Problematisch erscheint auch die für die interdisziplinär aufgestellten Bildungswissenschaften angeblich konstitutive Abgrenzung gegen die empirische und die geisteswissenschaftliche Pädagogik, denn hier werden zwei Sachverhalte gegenübergestellt, die nichts miteinander zu tun haben. Die Interdisziplinarität ist eine Frage der institutionellen Struktur von Wissenschaft, bei der empirischen und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik handelt es sich um unterschiedliche Paradigmen mit unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlagen (Kap. 4, 5 und 8), die im Einzelfall durchaus Probleme bei der interdisziplinären Zusammenarbeit mit sich bringen können.

Bei den Bildungswissenschaften scheint es sich also um ein recht diffuses Konstrukt zu handeln, was sich auch an ihrer institutionellen Einbettung erkennen lässt: Vereinzelt ist ihnen eine ganze Fakultät gewidmet, in der Mehrzahl der Fälle handelt es sich entweder um Institute oder Fachbereiche. Uneinheitlich ist auch das Ensemble der Fächer, die an den einzelnen Hochschulen den Bildungswissenschaften zugerechnet werden; lediglich die Erziehungswissenschaft und die Psychologie sind überall vertreten.

Adressaten der Bildungswissenschaften sind primär Lehramtsstudierende und in diesem Fall werden die dort zu vermittelnden Kompetenzen mit klarem professionsbezogenen Zuschnitt von der KMK definiert. Über die Lehramts-Studiengänge hinaus gibt es weitere bildungswissenschaftliche Studiengänge, die auf außerschulische Felder der Bildungsarbeit vorbereiten. Diese Angebote werden meist mit den gestiegenen, von der Schule allein längst nicht mehr zu sichernden Bildungsanforderungen in der heutigen Gesellschaft begründet (vgl. exemplarisch Hofstetter et al. 2000).

Ungeachtet der zahlreichen strukturellen Unklarheiten ist das Kernmotiv der Bildungswissenschaften durchaus nachvollziehbar, nämlich das gesellschaftlich relevante Phänomen der Bildung von verschiedenen Seiten aus zu beleuchten und zu diskutieren, also von der Synergie der disziplinären Perspektiven zu profitieren (Wacker et al. 2020).

So lassen sich zusammenfassend fünf Varianten des Verständnisses von Bildungswissenschaften ausmachen:

1. Bildungswissenschaften als inhaltlicher Dachbegriff für Disziplinen, die zur Erforschung von Bildung zusammenarbeiten
2. Bildungswissenschaften als Begleitstudium der Lehramtsausbildung, das je nach Hochschule von unterschiedlichen Disziplinen bedient wird und das über die studierten Lehramtsfächer und ihren Didaktiken hinaus professionsbezogene Kompetenzen vermitteln soll
3. Bildungswissenschaften als eigenständiger berufsqualifizierender Studiengang für die Arbeit in außerschulischen Bildungsfeldern
4. (Vereinzelt) Bildungswissenschaften als Synonym für „empirische Bildungsforschung“. Auch hier werden mehrere Disziplinen unter einem Dach vereint, dies aber nur, soweit sie empirisch forschen (Terhart 2012, 28ff.)
5. (Vereinzelt) Bildungswissenschaft als Synonym für Erziehungswissenschaft.

Die vielen Unklarheiten haben nicht verhindert, dass der Begriff „Bildungswissenschaften“ seit der Jahrhundertwende eine erstaunlich steile Karriere gemacht hat, was sich u. a. an der Vielzahl der Publikationen zu dem Thema ablesen lässt.⁴ Auffällig ist die Koinzidenz dieser Karriere mit dem Aufkommen der breit angelegten internationalen Vergleichsstudien (TIMMS und PISA) ab Ende der neunziger Jahre (Terhart 2012, 23). In der Folge dieser Studien und ihrer Ergebnisse wurde „Bildung“ als gesellschaftliches „Megathema“ ausgerufen und der nun vermeintlich objektiv messbare Bildungserfolg zu einem entscheidenden ökonomischen Standortfaktor erklärt. Die dieser Behauptung zugrunde liegende Argumentationsfigur ist bekannt: Wir leben in einer „Wissengesellschaft“, in der Bildung (verstanden als verwertbare Kompetenzen eines Individuums) immer wichtiger wird und dies nicht nur für den persönlichen Erfolg der einzelnen Menschen, sondern insgesamt für die Wirtschaft in rohstoffarmen Ländern, für die Wissen als ökonomisch treibende Kraft gilt. Unter diesem Blickwinkel ist die Vermutung nicht abwegig, dass der Erfolg des Konstrukts „Bildungswissenschaft“ auch auf ökonomische Motive zurückzuführen ist.

Untermauert wird dieser Eindruck von der auffällig funktionalistischen Bestimmung der bildungswissenschaftlichen Studiengänge. Sowohl in den schulbezogenen als auch in den außerschulischen Studiengängen geht es im Endeffekt um die Vermittlung professionell umsetzbaren, also nützlichen Wissens. Dass ein solches Wissen an Hochschulen auch vermittelt wird, ist durchaus legitim, die Aufgabe der

4 Bereits im Jahre 2005 gab es mehr als tausend Buchpublikationen, die „Bildungswissenschaften“ im Titel führten (Terhart 2012, 23).

Wissenschaft ist aber eine andere, nämlich Forschung und kritische Reflexion oder mit einem Wort: Aufklärung.⁵

Allen Problematisierungen zum Trotz geht die vorliegende Einführung von der schlichten Tatsache aus, dass die Bildungswissenschaften institutionell etabliert sind und bleiben werden und dass der Ansatz, Bildung aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen, v.a. unterschiedlicher darin zum Einsatz kommender theoretischer Ansätze zu betrachten, fruchtbar ist. Damit wird der Akzent von der funktionalen Ausrichtung der Bildungswissenschaften auf ihre theoretischen Grundlagen verschoben, was für ein an seinem Selbstverständnis offensichtlich noch laborierendes Konstrukt nicht von Nachteil sein dürfte.

5 Jüngst bekräftigt in Ulrich Bröckling/Axel Paul (Hrsg.): Aufklärung als Aufgabe der Geistes- und Sozialwissenschaften. Weinheim: Beltz-Verlag, 2019.

2 Schlüsselbegriffe

In diesem Kapitel werden die beiden Begriffe „Erkenntnis“ und „Wahrheit“ diskutiert und der Begriff „Paradigma“ erklärt, der gewählt wurde, um eine genauere Definition der beiden näher liegenden Termini „Theorie“ und „Wissenschaft“ zu umgehen, da es für sie kaum eine konsensuale Definition gibt. Wenn hier gleichwohl von „Erkenntnistheorie“ die Rede ist, so deswegen, weil dieser Begriff in der philosophischen Tradition eingeführt und daher unvermeidbar ist. Verstanden werden darunter, ganz knapp definiert, systematische, von unterschiedlichen Prämissen ausgehende Versuche zu bestimmen, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Mitteln wahre Erkenntnis möglich ist.

Bereits in dieser schlichten Definition erweisen sich Erkenntnis und Wahrheit als untrennbar miteinander verbunden: Erkenntnis zielt auf Wahrheitsfindung, umgekehrt aber bräuchten wir uns über Wahrheit gar keine Gedanken zu machen, wenn wir nicht unserem Erkenntnisapparat zutrauten, dass er in der Lage sei, sie zu finden. Ich gehe hier von der letztgenannten Prämisse aus und behandle, um die Komplexität der Darstellung zu reduzieren, den Begriff „Erkenntnis“ zuerst.

2.1 Erkenntnis

Wir werden uns dem Begriff „Erkenntnis“ zunächst über seine wesentlichen Merkmale annähern, um sodann die philosophisch gängige Definition und die skeptischen Einwände dagegen zu diskutieren. Nach dieser rein immanenten Darstellung werde ich auf die verschiedenen Kontextabhängigkeiten eingehen, von denen Erkenntnis beeinflusst wird. Abschließend wird diskutiert, welche Rolle diese Überlegungen für die Bildungswissenschaften spielen.

2.1.1 Erkenntnis immanent betrachtet

Gerade in unserem Kontext erscheint es angebracht, vorab festzuhalten, dass es keine prinzipielle Differenz zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Erkenntnis gibt. Zwar unterliegt letztere strengeren Regeln, der Erkenntnisapparat von Forscherinnen und Forschern unterscheidet sich aber nicht grundsätzlich von dem anderer Menschen und dient den gleichen Zwecken, nämlich dem Verstehen von Welt und der Orientierung in ihr.

Erkenntnis kann sich aus mehreren Quellen speisen. Am ehesten wird man hier an die sinnliche Wahrnehmung denken, es gibt aber vieles, was sich nicht durch die Wahrnehmung erkennen lässt, z. B. ideelle Sachverhalte wie „Freiheit“ oder „Gerechtigkeit“, aber auch konkrete Sachverhalte wie „Gesellschaft“, deren Komplexität nicht durch bloße Wahrnehmung erfasst werden kann. In solchen Fällen muss Erkenntnis

rekonstruktiv, allein aus der Vernunft heraus vorgehen. Als weitere Quellen ließen sich hier noch die Introspektion, als Bedingung für Selbsterkenntnis, nennen, die Erinnerung oder die Intuition (Ernst 2014, 23). Aus diesem Grund unterschied bereits Leibniz grundsätzlich zwischen Tatsachen- und Vernunftwahrheiten, also solchen, die nur unter Zuhilfenahme der Wahrnehmung und solchen, die nur aus der Verstandestätigkeit allein heraus erkannt werden können.

Unabhängig von ihrer Quelle ist aber Erkenntnis immer auch eine Verstandesleistung, denn es geht ja darum, etwas als etwas Bestimmtes zu erkennen: Ich erkenne einen Hamster als spezifischen Nager, der sich vom Meerschweinchen, Chinchilla oder der Ratte unterscheidet, d. h. als Individuum einer bestimmten Kategorie, die nicht in der Natur selbst vorhanden ist, sondern durch den Verstand gebildet wurde. Erkenntnis beruht also stets auf Begriffen, die wiederum Teil eines komplexen Kategoriengefüges sind (Nager – Säugetier – Tier – Lebewesen), innerhalb dessen etwas Spezifisches überhaupt erst als solches erkannt werden kann.

Damit deutet sich an, dass Erkenntnis, mag sie auch immer an ein Subjekt gebunden sein, nicht allein als individueller Akt zu bestimmen ist, denn das Begriffsgefüge, auf das das Subjekt dabei zurückgreifen muss, ist das Ergebnis akkumulierter und immer weiter differenzierter Erkenntnis der Menschheit. Sie ist also eine Leistung der Gattung und damit ein offener Prozess, weswegen sie niemals abschließend und vollkommen sein kann (Childe 1973, 76ff.). Ihr Zweck liegt darin, sich in der Welt zu orientieren, sie als ein sinnhaftes Ganzes zu erfahren und in ihr handlungsfähig zu werden, weswegen es, um es noch einmal zu betonen, keine grundsätzliche Differenz zwischen Erkenntnis im Alltag und in der Wissenschaft gibt. Wenn dieser Unterschied gemacht wird, dann wegen der Art und Weise, wie in der Wissenschaft Erkenntnisse gewonnen werden, denn diese hat striktere Regeln zu beachten, als man es von uns im Alltag erwartet. Wissenschaftliche Erkenntnis beruht auf:

- einer bestimmten Methode der Erkenntnisgewinnung,
- transparenter und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Methode,
- der Beachtung logischer Prinzipien,
- dem Bezug zu einem theoretischen System, in das sich die Erkenntnisse einordnen und durch das sie sich begründen lassen,
- der Erwartung, dass ihre Erkenntnisse neu sind.

Aufgrund dieser Merkmale wird im Allgemeinen wissenschaftlicher Erkenntnis ein höherer Wahrheitsgehalt zugesprochen als nicht-wissenschaftlicher.

Fassen wir die bisherigen Überlegungen zusammen, so können wir in einem ersten Anlauf „Erkenntnis“ bestimmen als Ergebnis individueller Verstandesakte, das aber auf kollektiven Voraussetzungen beruht und das einem strukturierten Verstehen der Welt und damit der Orientierung in ihr dient. Dies ist aber noch keine befriedigende Definition, die es erlauben würde, den Begriff exakt von anderen, wie „Wissen“, „Glaube“, „Meinung“, „Vermutung“ oder „Erfahrung“ abzugrenzen.

Gehen wir zunächst auf das Verhältnis zwischen Wissen und Erkenntnis ein. Wissen gilt, einer gängigen Definition zufolge, als „wahre, gerechtfertigte Überzeu-

gung“, die aber dialektisch mit der Erkenntnis verbunden ist: Ohne vorangegangene Erkenntnisse kann es kein Wissen geben, durch das diese Erkenntnisse gleichsam archiviert werden, und umgekehrt bildet dieses Archiv die Grundlage für weitere Erkenntnisse. Insofern gelten für Wissen und Erkenntnis dieselben Bedingungen, sie müssen also auf einer Überzeugung beruhen, die wahr und gerechtfertigt ist. Diese drei Merkmale gilt es nun genauer zu prüfen.

„Überzeugung“ ist ein subjektives Fürwahrhalten, das auf Überprüfung beruht und sich insofern von „Meinung“, „Glauben“ oder auch „Erfahrung“ abgrenzen lässt, die man nicht überprüfen muss bzw. kann. Die Überprüfung reicht damit aber nicht weiter als der geistige Horizont, der Wille und die Motivation des jeweiligen Subjekts. Meine persönliche Überzeugung kann mir also mehr oder minder gut gesichert erscheinen, zu einer Erkenntnis wird sie erst, wenn ich andere Menschen von ihrer Richtigkeit überzeugen kann. Dafür müssen weitere Bedingungen erfüllt sein, nämlich Wahrheit und Rechtfertigung.

Da wir auf den Begriff „Wahrheit“ noch ausführlicher zu sprechen kommen, sei er hier vorläufig nur als Aussage definiert, die eine intersubjektiv durch Erfahrung überprüfbare, richtige oder logisch unanfechtbare Tatsache bezeichnet. Eine in diesem Sinne wahre Überzeugung kann aber dennoch falsch sein, wie das häufig verwendete Beispiel des ptolemäischen Weltbildes zeigt, das bis zur Renaissance aus bis dahin überzeugenden Gründen für wahr gehalten, dann aber von Galilei und anderen aufgrund neuer Erkenntnismethoden widerlegt wurde. Wir können annehmen, dass diese Wahrheit auch in den kommenden Jahrhunderten noch bestehen wird, gilt dies aber für alles, was wir heute für wahr halten? Mit Blick auf das historische Beispiel sollten wir hier vorsichtig sein und es mit T. W. Adorno halten (Kap. 7.3.1), der vom „Zeitkern der Wahrheit“ sprach (Adorno 1997a, 472) und damit von ihrer unvermeidbaren Relativität. Um dieser Relativität zu entkommen, wurde in die Definition von Wissen das dritte Kriterium, die Rechtfertigung, aufgenommen, welche sich auf Gründe beziehen muss, die unabhängig vom Zeitpunkt der Erkenntnis plausibel sind. Wann bzw. durch welche Gründe sind unsere Überzeugungen hinlänglich gerechtfertigt?

Die Diskussion um diese Frage kann hier nicht breit entfaltet werden und muss es auch nicht, da die Einwände bisweilen von übertrieben ausgeklügelten Beispielen ausgehen, die vom Wesentlichen ablenken.⁶ Daher sei hier nur auf die beiden wesentlichen Skeptiker-Argumente hingewiesen, die seit der Antike gegen den Anspruch wahrer Erkenntnis vorgebracht wurden. Sie fokussieren genau die beiden Faktoren, die oben bereits als ausschlaggebend für Wahrheitsprüfungen genannt wurden, nämlich die Wahrnehmung bzw. die Erfahrung und die Logik.

Die Zuverlässigkeit der Wahrnehmung hat am radikalsten wohl Descartes in Frage gestellt mit dem Gedankenspiel, ein von uns unbemerkter „böser Geist“ (*génie malin*) könne unseren Wahrnehmungsapparat systematisch täuschen (Descartes 1960, 62), so dass wir permanent träumen würden, ohne es zu merken. Gegen diese,

6 Vgl. dazu ausführlicher Ernst 2014, der seine gesamte Einführung in die Erkenntnistheorie ausgehend von der Wissensdefinition und ihren Widerlegungsversuchen gestaltet.

allemal recht konstruiert anmutende Befürchtung lässt sich empirisch einwenden, dass sich zwar die Wahrnehmung im Einzelfall täuschen könne, Erkenntnis aber von jeher primär der Weltorientierung gedient und uns dabei bisher gute Dienste geleistet habe, denn ansonsten wäre der Mensch wegen mangelnder Anpassungsfähigkeit an seine Umwelt längst ausgestorben. Dies ist das zentrale Argument der evolutionären Erkenntnistheorie, die unser Erkenntnisvermögen vollständig aus dem evolutionären Anpassungsprozess heraus zu erklären versucht, durch den wir uns als Gattung behaupten konnten (Kap. 4.4).

Grob betrachtet erscheint diese Hypothese wesentlich plausibler als Descartes' kühnes Gedankenexperiment, dennoch würde dieser als Rationalist den evolutionären Erkenntnistheoretiker fragen, mit welchen empirisch feststellbaren oder zumindest rekonstruierbaren Tatsachen er die Entwicklung des in seinen Kategorien, Prinzipien, Methoden und Vernetzungen immer komplizierter gewordenen Erkenntnisapparats begründen wolle angesichts einer, zumal für frühere Epochen der Menschheit, dürftigen Indizienlage. Ist der Empiriker da nicht viel häufiger, als ihm lieb sein kann, auf theoretische Rekonstruktionen und Schlussfolgerungen angewiesen, also auf reine Verstandestätigkeit, beginnend mit den Grundlagen der Evolutionstheorie, die er als wahr voraussetzt (Meidl 2009, 184)? Von diesem methodischen Problem abgesehen, so ein zweiter Einwand des Rationalisten, sei es sowohl empirisch als auch theoretisch etwas dürftig, die Gültigkeit von Erkenntnis allein mit ihrem Nutzen fürs Überleben zu begründen, also damit, was zufällig für eine Gruppe Menschen an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund der dort zufällig herrschenden Umweltbedingungen nützlich gewesen sein mag. Wäre dies richtig, dann hätte man sich in den letzten beiden Jahrtausenden die meisten philosophischen Bemühungen sparen können – es kam ja selten etwas für das unmittelbare Überleben Nützliches dabei heraus.

Die Einwände des Rationalisten verleiten also dazu, sich bei der Rechtfertigung wahrer Erkenntnis auf den Verstand und seine Prinzipien zu verlassen, wäre da nicht das zweite klassische Argument des Skeptizismus, das auf den griechischen Philosophen Agrippa (1. Jh. v. Chr.) zurückgeht. Ausgehend von der Beobachtung, dass Menschen in vielen Fällen unterschiedlicher Meinung sind, aber selbst entgegengesetzte Meinungen jeweils gleichermaßen plausibel begründen können, fragte er sich, auf welcher Basis man in solchen Fällen über Wahrheit entscheiden könne und kommt zu dem Schluss, dass dies in letzter Konsequenz nicht möglich sei, da man eine Erkenntnis niemals nur aus sich heraus, sondern immer nur mit Bezug auf andere Begriffe und Erkenntnisse bzw. deren Begründungen rechtfertigen kann, womit man sich zwangsläufig in eine der drei folgenden Sackgassen manövriere:

- Man versucht, für die Begründung seiner Rechtfertigung wiederum Begründungen zu finden, die dann ihrerseits zu begründen wären und gerät damit in einen *regressus ad infinitum*, also eine unendliche Rückwärtsbewegung hin zu irgendwelchen Letztbegründungen, die sich aber niemals finden lassen

- Man bricht, um diesem Regress zu entgehen, die Beweisführung an irgendeinem Punkt ab, ohne dies zu begründen. Dies aber wäre dogmatisch und würde daher keinen Zweifler überzeugen
- Man gerät in einen Zirkel, weil man an einer bestimmten Stelle der Beweisführung genötigt ist, auf eine Überzeugung zurückzugreifen, die bereits vorher zur Begründung herangezogen wurden (Diogenes Laertius 2008, 192).

Der Skeptizismus wäre missverstanden, wenn man aus ihm die Schlussfolgerung zöge, gänzlich auf die Rechtfertigung von Überzeugungen zu verzichten. Seine einzige Lehre ist, dass es keine unumstößliche Letztbegründung geben, Erkenntnis also immer nur so gut wie vom Verstand her möglich begründet werden kann. Es geht in der Erkenntnistheorie nicht um die Frage, wie man die objektive Beschaffenheit der Welt erkennt, sondern wie unsere Wahrnehmung und unser Verstand sie verarbeiten und wie diese Verarbeitung so gerechtfertigt werden kann, dass sie als wahr gilt. Die Alltagssprache weiß dies im Grunde von jeher, wenn sie von „Tat-Sachen“ oder von „Fakten“ (lateinisch *factum* = das Gemachte) spricht und damit das scheinbar objektiv Gegebene als Resultat einer Handlung ausweist. Damit kommen wir zu einem dritten Einwand gegen den Versuch objektiver Wahrheitsfindung, nämlich die Grenzen der Sprache, in denen wir uns zwangsläufig bewegen, wenn wir Erkenntnis artikulieren, tradieren und uns darüber verständigen wollen.

Über die Rolle der Sprache für die Erkenntnis wird bereits seit der Antike diskutiert, prominent in dem platonischen Dialog *Kratylos*, in dem Sokrates mit seinen beiden Gesprächspartnern Kratylos und Hermogenes die Frage erörtert, inwiefern uns Begriffe Aufschluss über das Wesen der Dinge geben. Während Kratylos meint, dass es eine natürliche Verbindung zwischen der Sache und ihrem sprachlichen Ausdruck gebe und damit die Erkenntnis ihres Wesens möglich sei, vertritt Hermogenes die Auffassung, Begriffe seien nur willkürliche Vereinbarungen einer Sprechergemeinschaft und daher keine verlässliche Quelle für wahre Erkenntnis. Da Kratylos' Auffassung bereits an der Frage scheitert, warum Sprachen verschiedene Begriffe für denselben Gegenstand haben, hat sich diese Position nicht durchgesetzt. Spätestens nach dem *linguistic turn* an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert gehen wir davon aus, dass sich erkenntnistheoretische Überlegungen zwangsläufig immer im Rahmen der Sprache als System von Begriffen und Verknüpfungsregeln bewegen, die in keiner objektiven Beziehung zur Außenwelt stehen. Damit erübrigt sich auch die Frage nach dem Wesen der Dinge als Ziel wahrer Erkenntnis; die Wahrheit kann nur innerhalb des Symbolsystems der Sprache gefunden werden, da erst sie es dem Verstand ermöglicht, Sachverhalte klar zu benennen, zu kategorisieren und in Beziehung miteinander zu setzen. Insofern handelt Erkenntnis nie von den Dingen selbst, sondern von ihren Bezeichnungen und den damit verbundenen Bedeutungen, ist also gewissermaßen in einem Zirkel gefangen.

Einer der wichtigsten Exponenten des *linguistic turn* ist Ludwig Wittgenstein, der die Entwicklung der Logik und die dadurch verbesserte Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen als eigentliche und einzige Aufgabe der Philosophie ansah. Aus diesem Motiv heraus versuchte er in seinem Frühwerk *Tractatus logico-philosophicus*

(1921) eine wissenschaftlich exakte Sprache zu schaffen, aus der alle Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten getilgt sein sollten, die in Wittgensteins Augen die Philosophie seit Jahrhunderten vor unlösbare Probleme gestellt hatten: „Man könnte den ganzen Sinn des Buches etwa in die Worte fassen: Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen [...] was jenseits dieser Grenze liegt, wird Unsinn sein“ (Wittgenstein 1969, 9). Wittgenstein gesteht allerdings am Schluss des Werks ein, dass, selbst wenn auf dieser Basis „alle möglichen [Hervorhebung im Original] wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“ (Wittgenstein 1969, 82). Wenn man davon ausgeht, dass Erkenntnis der Orientierung in der Welt dient, kann man hier fragen, welche Bedeutung wissenschaftliche Erkenntnis unter dieser Bedingung überhaupt haben soll.

Wittgensteins Versuch führt also in das Dilemma, dass seine von allen Ambivalenzen gereinigte Sprache lediglich ein logisches Artefakt ist, das sich mit dem historisch entwickelten Sprachgebrauch und dem daraus sich ergebenden „Wildwuchs“ nicht mehr vermitteln lässt. Wittgenstein kam später selbst zu diesem Schluss und schlug daher in seinem posthum erschienenen Spätwerk *Philosophische Untersuchungen* (1953) einen entgegengesetzten Weg ein, bei dem es nicht mehr darum ging, die Sprache zu reinigen, sondern ihre „schmutzige“ Uneindeutigkeit zu akzeptieren. Sie galt Wittgenstein nun als ein ständig im Fluss befindliches Kommunikationsvehikel aller Menschen, das sich nicht in logische Korsette sperren, sondern nur ausgehend von „Sprachspielen“ analysieren lässt. Damit meint Wittgenstein Begriffe, Sätze und Aussageformen, die an spezifische Handlungskontexte gebunden und nur aus diesen heraus verstehbar sind. „Kontext“ wird dabei ganz unterschiedlich weit gefasst: Er kann von der Begrüßung bis hin zu einem philosophischen Diskurs reichen. Damit sind wir am nächsten Punkt unserer Überlegungen angekommen, nämlich der Kontextgebundenheit aller Erkenntnis.

2.1.2 Die Kontextgebundenheit von Erkenntnis

Dass der Mensch aus anthropologischer Sicht auf Erkenntnis angewiesen ist, wurde mit deren Orientierungsfunktion bereits angedeutet. Von Natur aus verfügt er über zu wenig Instinkte, um ohne aktives Erkennen seiner Umwelt und die daraus gezogenen praktischen Schlussfolgerungen überleben zu können (Childe 1973, 62ff.). Philosophisch wird dieses Streben nach Selbsterhalt als „Interesse“ bezeichnet, verstanden als eine ursprüngliche Antriebskraft, die noch vor jeder aktiven Verstandestätigkeit den Willen zur Erkenntnis auslöst. Das Interesse ist dabei stets auf etwas Bestimmtes gerichtet und je nach Lebenslage und Lebensentwürfen unterschiedlich ausgeprägt. Daher kann das Verb „(sich) interessieren“ auch nur transitiv gebraucht werden; der Satz „Ich interessiere mich“ ohne Angabe, wofür man sich interessiert, wäre sprachlich falsch (Esser 1973, 738ff.).

Über ihre anthropologische Notwendigkeit hinaus sind Interessen immer auch in konkrete historische, soziale, kulturelle und nicht zuletzt auch wissenschaftliche Kontexte eingebunden. Mit diesen Implikationen hat sich Jürgen Habermas in seiner

frühen Abhandlung *Erkenntnis und Interesse* (Habermas 1968) intensiv auseinandergesetzt. Er geht davon aus, dass auch wissenschaftlichen Ansätzen ursprünglich lebensweltliche Interessen zugrunde liegen, die entscheidenden Einfluss auf theoretische Konstrukte und Methoden haben. Diese „erkenntnisleitenden Interessen“ bewegen sich nach Habermas in einem Spannungsfeld von Arbeit, Sprache und Herrschaft und müssen darauf bezogen reflektiert und gerechtfertigt werden. Habermas unterscheidet drei Grundtypen von Erkenntnisinteressen, das technische, das praktische und das emanzipatorische.

Der Begriff „**technisches** Erkenntnisinteresse“ ist in einem weiten Sinne zu verstehen, der an das griechische Wort *techné* anknüpft, womit jegliche menschliche Tätigkeit gemeint war, deren Ziel die Gestaltung der gegebenen Welt zu menschlichen Zwecken ist. Auf die Moderne übertragen, kann man technisches Wissen als Herrschaftswissen bezeichnen, das es erlaubt, einen bestimmten Gegenstandsbereich zu kontrollieren oder zu steuern. Das technische Interesse ist nach Habermas vor allem in den Naturwissenschaften, aber auch überall dort leitend, wo naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden auf den gesellschaftlichen Bereich übertragen werden und dort der Ausübung und Rechtfertigung von Macht dienen können. In „Reinkultur“ lässt sich dies am Positivismus Auguste Comtes studieren (Kapitel 4.4).

Das **praktische** Erkenntnisinteresse ist im Sinne des griechischen Begriffs *praxis* auf die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und das Verstehen seiner Sinnstrukturen ausgerichtet und damit leitend für alle hermeneutisch vorgehenden Wissenschaften (Kapitel 8). Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen haben das technische wie das praktische Erkenntnisinteresse für Habermas eine affirmative Tendenz, insofern sie den Horizont der gegebenen Verhältnisse nicht überschreiten. Dies ist Aufgabe des **emanzipatorischen** Erkenntnisinteresses, das in Habermas' Augen die Sozialwissenschaften verfolgen sollen.

Im Rückgriff auf Marx, Freud und die Kritische Theorie (Kap. 7.2 und 7.3) versteht Habermas unter „Emanzipation“ individuell wie gesellschaftlich die Befreiung von undurchschaubaren und nicht vernünftig legitimierbaren Zwängen. Ihren Maßstab findet Emanzipation in einer Vernunft, die sich nicht in technischer Herrschaft oder der Beschreibung bestehender Sinnhorizonte erschöpft, sondern aus den lebensweltlichen Zusammenhängen heraus in einem „herrschaftsfreien Diskurs“ entfaltet werden soll. Die Publikation von *Erkenntnis und Interesse* fällt nicht zufällig in die Zeit der kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüche des Mai 68, nach dem viele Disziplinen das emanzipatorische Erkenntnisinteresse für sich entdeckten, insbesondere die, die heute zu den Bildungswissenschaften gerechnet werden, woran man sehen kann, wie stark die Erkenntnisinteressen von historischen Gemengelage bestimmt werden.

Über Habermas' Unterteilung der Interessen und deren Zuordnung zu bestimmten Wissenschaften kann man streiten, seine Studie macht aber klar, dass die kritische Reflexion der nicht selten verborgenen Interessen von Wissenschaft erkenntnistheoretisch unverzichtbar ist. Zudem zeigt sich, dass ein Gegenstand, je nach den Intentionen des Beobachtenden, unterschiedliche Bedeutung haben kann. So kann beispielsweise ein und dieselbe Schülerin für den Soziologen als Teil des Sozialsystems Klasse, einer Peergroup oder Mitglied einer sozialen Schicht interessant sein,

während sich die Psychologin für den Informationen verarbeitenden Lerner interessiert und die Erziehungswissenschaftlerin eher das zu entwickelnde Menschenwesen im Auge hat. Der jeweilige wissenschaftliche Fokus kann zu vertieften Erkenntnissen führen, markiert aber zugleich auch die Grenzen der Perspektiven und damit die Notwendigkeit interdisziplinärer Kooperation in den Bildungswissenschaften. Was kann die Erziehungswissenschaftlerin über den sich entwickelnden Menschen in Erfahrung bringen, wenn sie ihn nicht gleichzeitig auch als spezifischen Lerner in bestimmten sozialen Zusammenhängen betrachtet, die seine Entwicklung beeinflussen? Weiß die Psychologin, was den Lerner jenseits kognitiver Operationen mit einem messbaren Ergebnis beim Lernen antreibt oder hemmt oder inwieweit er das Gelernte in seinen Bildungsprozess integriert? Interessiert sich der Soziologe dafür, wie eine Schülerin ihre sozialen Erfahrungen psychisch verarbeitet und was dies für ihre Bildung bedeutet?

Die Notwendigkeit einer pluralen Perspektive ist aber nicht das einzige erkenntnistheoretische Spezifikum der Bildungswissenschaften, wie wir nun sehen werden.

2.1.3 Erkenntnis in den Bildungswissenschaften

Vordergründig betrachtet unterscheiden sich bildungswissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Überprüfung nicht wesentlich von der Erkenntnisgewinnung in anderen Wissenschaften. Auch für sie gilt, dass Erkenntnisse wahre gerechtfertigte Überzeugungen sind, die durch Erfahrung und/oder logische und begriffliche Konsistenz überprüft werden müssen. Wer beispielsweise nachweisen will, dass ein autoritärer Erziehungsstil negative Folgen hat, muss genau definieren, was er unter „autoritär“ und unter „Stil“ versteht und muss empirisch nachweisen, dass die kritisierten Folgen bei einer repräsentativen Anzahl von autoritär erzogenen Menschen tatsächlich eintreten. Hinzu kommt hier aber eine weitere Rechtfertigungspflicht, nämlich die normative Begründung, warum die Folgen für negativ gehalten werden, was nur mit Rückgriff auf ein bestimmtes Menschenbild möglich ist. Dies ist allerdings nicht die einzige Spezifizierung, die sich für bildungswissenschaftliche Erkenntnis ergibt.

Die Bildungswissenschaften haben es im Gegensatz zu den Naturwissenschaften mit einer Wirklichkeit zu tun, die Ergebnis menschlichen Handelns und Denkens ist. Daher geht es hier weniger um Wahrnehmung und deren Analyse durch den Verstand, als vielmehr um die Interpretation menschlicher Sinnäußerungen (Kap. 8.2). Der Vorteil, sich mit menschlichen und daher grundsätzlich verstehbaren Erkenntnisgegenständen befassen zu können, wirft aber einige Probleme auf.

Auch wenn Sinnkonzepte aus der Interaktion eines großen Kollektivs entstehen, erfüllt sich ihr Zweck erst in der subjektiven Vermittlung, die unterschiedlich sein kann. Damit stehen sich in der Wissenschaft nicht Subjekt und Objekt gegenüber, sondern zwei Subjekte, die in vielfacher Hinsicht Sinnhorizonte teilen, weswegen