

Grundlegung der Thematik

Einleitung

Problemaufriss

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

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

8 | Grundlegung der Thematik

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

Warum Jean Piaget?

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

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

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

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

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

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

Die Fragestellung der Arbeit gestaltet sich aus dieser Einleitung folgendermaßen:

Frage- und Zielstellungen der Arbeit

Es soll untersucht werden,

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

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

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

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

Zum Forschungsprozess dieser Arbeit

Der Forschungsprozess dieser Arbeit unterscheidet elf Phasen:

- 1) Anstoßphase
 - 1.1) Entdeckung eines Informationsdefizits auf Basis einer ersten Sichtung des Forschungsstands: Aufdecken von Lücken in den vorliegenden Zugängen und Erkenntnissen sowohl der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung im Allgemeinen als auch der Piaget-Forschung im Speziellen. (vgl. 1. Einleitung)
 - 1.2) Entwicklung der Fragestellung. (vgl. 2. Fragestellung der Arbeit)
- 2) Theoretische Phase
Entfaltung theoretischer Implikationen der Fragestellung.
- 3) Konzeptionelle Phase
 - 3.1) Auswahl des Analysegegenstands auf Basis der theoretischen Überlegungen: deutschsprachige Zeitschriften der Erziehungswissenschaft.
 - 3.2) Kriteriengeleitete Eingrenzung der Zeitschriften.
 - 3.3) Auswahl der Analyseinstrumente: Zitationsanalyse, Verfahren quantitativer historischer Sozialforschung, qualitative Inhaltsanalyse.
- 4) Erhebungsphase
 - 4.1) Identifikation der Zitationsentwicklung der genetischen Erkenntnistheorie anhand einer Zitationsanalyse der ausgewählten Fachzeitschriften, d.h. Durchsicht der Aufsätze bzw. deren Literaturverzeichnisse in den jährlich gebündelten Zeitschriftenheften und Fixierung der Aufsätze, in denen Piaget zitiert wird.
 - 4.2) Fixierung der Aufsätze anhand einer Erhebung ihrer sozialhistorischen „Prozessmerkmale“, wie Erscheinungsjahr, Zeitschrift, Name des Autors, Anzahl der Autoren eines Aufsatzes, berufliche Stellung und disziplinäre Zugehörigkeit des Autors. Diese Merkmale erfassen das situative und soziale Substrat, das die Kommunikation in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen trägt, produziert und reproduziert: die Zeitschriften und Autoren. Die systematische Erhebung ihrer jeweiligen Variablen über den gesamten Untersuchungszeitraum entspricht einer Situations- bzw. Prozessanalyse nach klassischen Verfahrensweisen der quantitativen historischen Sozialforschung.

³ Siehe hierzu Abschnitt 1.5.

12 | Grundlegung der Thematik

- 4.3) Erhebung weiterer Daten: Erfassen zentraler „Zitations-Cluster“⁴ anhand von Ko- zitationsanalysen. Erfassen des „Reproduktionsgrads“⁵ der Piaget-Rezeption einer Fachzeitschrift. Erfassen der Gesamtzahl aller wissenschaftlichen Aufsätze eines Zeitschriftenjahrgangs.⁶
- 5) Rekonstruktion des Forschungsstands
 - 5.1) Vertiefung des Forschungsstands zur Piaget-Rezeption: Literaturrecherche und Identifizierung der Schriften, die bereits zur Piaget-Rezeption in der (deutsch- sprachigen)⁷ Erziehungswissenschaft geforscht haben: Theoretisch-systematische Rekonstruktion ihrer Erkenntnisse und Aufdecken von konkreten Forschungs- lücken.
 - 5.2) Entwicklung von Teilfragen auf Basis der Rekonstruktion.
 - 5.3) Formulierung erster Hypothesen zu den einzelnen Fragen.
- 6) Operationalisierungs- und Testphase
 - 6.1) Entwicklung eines inhaltlichen Kategoriensystems: Überführung der Teilfragen in konkrete Kategorien sowie theoriegeleitete bzw. deduktive Festlegung ihrer jewei- ligen Variablen.
 - 6.2) Ziehen einer Stichprobe aus dem per Zitationsanalyse identifizierten und zu analy- sierenden Material, d.h. Auswahl von so genannten „Pilotaufsätzen“.
 - 6.3) Erster Analysedurchlauf bzw. Erprobung des Kategoriensystems anhand der Pilot- aufsätze: induktive „Justierung“ der Kategorien am Textmaterial, d.h. ggf. Variab- len hinzufügen, zusammenfassen, revidieren oder neue Kategorien bilden.
 - 6.4) Codierung der Pilotaufsätze durch einen Außenstehenden („Intercoder-reliabili- tät“⁸): bei starken Abweichungen der Messergebnisse ggf. erneute Überarbeitung und Justierung des Forschungsinstruments.
 - 6.5) Respezifizierung der Hypothesen anhand dieses ersten Zugriffs.
- 7) Mess- und Codierungsphase
Inhaltliche Codierung des gesamten Textmaterials. Auswertungsphase
 - 7.1) Statistische Aufbereitung und Auswertung der in Microsoft Excel fixierten Daten mit Hilfe von SPSS: Bedarfs- und Hypothesengeleitete tabellarische und graphi- sche Darstellung der Befunde in Form von historischen Zeitreihen.
 - 7.2) Kommentierung und Beschreibung der tabellarischen und graphischen Erkennt- nisse.

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

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

⁶ Die Anzahl der Piaget zitierenden Aufsätze eines Zeitschriftenjahrgangs soll auf die Gesamtzahl der wissenschaft- lichen Aufsätze dieses Jahrgangs relativiert werden, damit die Zitationsentwicklungen in den unterschiedlichen Fachzeitschriften jeweils gewichtet und untereinander verglichen werden können.

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

⁸ Näheres zu diesem Begriff: vgl. Abschnitt 2.3.

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

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

Zum Inhalt dieser Arbeit

Der Hauptteil dieser Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte:

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

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

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

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

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

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

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

Schwerpunktsetzung der Arbeit

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

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

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

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

18 | **Grundlegung der Thematik**

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

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