

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 geädelt 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 Veröffentlichenden 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.