Heinz-Elmar Tenorth

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort

Zusammenfassung: Als Kommentar zu den vorhergehenden Beiträgen wird einerseits die Differenz der Zugänge diskutiert, die hier vorgeschlagen werden, vor allem in der Differenz von epistemisch vs. empirisch, andererseits auf Themen und Perspektiven der Forschung verwiesen, die für die Analyse der Erzeugung von erziehungswissenschaftlichem Wissen aussichtsreich und dringend sind.

1. Wissens- und Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft – das Thema

Debatten über die Identität der Disziplin gehören zu den kontinuierlichen Erscheinungsformen der Erziehungswissenschaft, nicht nur in Deutschland. Dort hatte man sich am Ende des 20. Jahrhunderts angesichts unleidlicher Dauerquerelen in der Unterscheidung unterschiedlicher Wissensformen eingerichtet (z. B. Oelkers & Tenorth, 1991), um den alten Streitigkeiten zu entgehen und gleichzeitig theoretisch, historisch und empirisch über die Leistungsfähigkeit von Erziehungswissen und Erziehungswissenschaft zu lernen. Die binären Codierungen wiederum – von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Profession und Disziplin, Systemreflexion und Systembeobachtung etc. (vgl. Vogel, i. d. Heft) –, die seither zahllose Analysen geleitet haben, erzeugen aber offenkundig selbst Folgeprobleme, die eine neue Beobachtung der Formen der Beobachtung und Selbstbeobachtung von Erziehungswissenschaft und pädagogischem Wissen nahelegen.

Wie dramatisch auch immer diese Folgeprobleme sind, sie bilden jedenfalls den Ausgangspunkt der Beiträge, die in diesem Themenheft der ‚Wissenserzeugungsforschung‘ am Exempel erziehungswissenschaftlichen Wissens nachgehen. Das heißt, einerseits, das Themenheft betritt ein wohlbestelltes, jedenfalls ein seit langem bearbeitetes Revier und man darf, andererseits, neugierig sein, welche Innovationen hier möglich sind und gezeigt werden. Darauf kann man schon deswegen gespannt sein, weil auch die Autoren (und, notabene, auch der Kommentator), auf die man jetzt trifft, in diesem Revier seit langem wohl bekannt sind, ja man kann sie selbst als Repräsentanten zentraler Modi der Bearbeitung des Themas charakterisieren, um das es hier geht. Das verschärft die paradoxe Lage, die Ulrich Binder schon einleitend und generell unterstellt, denn die Disziplin wird zur Selbstbeobachtung durch Autoren aufgefordert, die in ihrer Diskussion der Angemessenheit der Form der Selbstthematizierung

zugleich die Formen der Beobachtung der Disziplin beobachten, die sie selbst praktizieren.

Gleichwie, man kann die Vielfalt der Perspektiven und Modi der Beobachtung zunächst nur anerkennen, die im Themenschwerpunkt angeboten werden: Peter Vogel vertritt dabei die Erziehungsphilosophie, in einer Variante, wie seine Arbeiten ausweisen¹, die sich primär analytisch und skeptisch versteht, ohne die Geschichtlichkeit der Konzepte und theoretischen Probleme der Erziehungswissenschaft (und der Schule) zu ignorieren, wie man seit seinen Debatten des kantischen Problems der Kausalität aus Freiheit ebenso sehen kann wie in der Frage nach der Systematik der Erziehungswissenschaft, die ihn immer neu umgetrieben hat, auch in der Absicht, den Nachbardisziplinen zu zeigen, wo die spezifische Denkweise der Erziehungswissenschaft in Sachen Erziehung einsetzt. Vogel wie Wolfgang Meseth sind zugleich Repräsentanten der Kommission für Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die sich seit ca. 40 Jahren der historischen, theoretischen und empirischen Beobachtung der Disziplin engagiert widmet (wie die inzwischen bald 40 Bände der „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ dokumentieren). Meseth hat in diesem Kontext neben seinen bildungshistorischen Arbeiten zum einen die Methodenpraxis der erziehungswissenschaftlichen Forschung breit analysiert, zum anderen an der Empirie des Pädagogischen gearbeitet, pädagogisches Wissen in seiner Genese, Struktur und Funktion also nicht nur im Produktionskontext der Disziplin untersucht. Dirk Rustemeyer schließlich, Beobachter von außen und innen zugleich, bringt hier wie mit seinen früheren Arbeiten zur Analyse von Bildungsdiskursen und Sinnformen oder mit dem Angebot basaler Unterscheidungen der Beobachtung des Pädagogischen die Perspektive der Systemtheorie in eigenständiger Form zur Geltung, die seit den Irritationen durch Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr die Selbstbeobachtung der Disziplin intensiv angestoßen hat. Ulrich Binder, der Themenhefterausgeber, hat schon mit seiner Analyse des Subjekt Denkens in der theoretischen und praktischen Pädagogik ein zentrales Thema aufgegriffen, und er lenkt jetzt die Aufmerksamkeit auf die Impulse, die mit neuen Formen der Thematisierung von Wissen sichtbar werden.

Der hier folgende Kommentar fragt nach dem Ertrag, den diese Texte und dieses Programm für die Verständigung über die Erziehungswissenschaft anbieten, mit der generellen These, dass der Erziehungswissenschaft hier Lernen über sich selbst zugemutet wird, und zwar in mehreren Dimensionen: ob die Orientierung an ‚Wissen‘ für die Selbstbeobachtung der ‚Erziehungswissenschaft‘ immer noch hinreicht; auch, ob sich die alten und so stabilen Disjunktionsformeln von Wahrheit und Nützlichkeit, gar von ‚Theorie und Praxis‘ nicht doch in der Praxis der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation über Erziehung auflösen lassen; und welche Erwartungen man an die Selbstbeobachtung der Disziplin haben kann. Jenseits dieser Teilfragen interessiert auch, welche Praktiken und Referenzen sich je nach der theoretischen Perspektive – epistemologisch,

1 Ich verzichte hier auf detaillierte bibliographische Nachweise der Arbeiten der beteiligten Autoren, ein Blick auf ihre *websites* dokumentiert das erschöpfend.

empirisch, systemtheoretisch – in Arbeiten der Erzeugungs-Forschung ergeben, sowie, quasi als Fazit, ob ‚Wissenserzeugungsforschung‘ sich als vielversprechende Offerte zu zukünftiger Selbstthematizierung der Erziehungswissenschaft lesen lässt.

2. Binäre Codierungen – und wie man Wissen als Wissen thematisieren kann

Die Frage des Erziehungsphilosophen gilt natürlich den primären Unterscheidungen, mit denen das ‚Wissen‘ über Erziehung als Ausgangsdatum thematisiert wurde, immer in der Absicht, es so zu qualifizieren, dass die spezifische Leistung der Erziehungswissenschaft sichtbar werden kann. Vogel nennt die Vorschläge, gibt aber den bekannten Unterscheidungen von ‚Pädagogik/Erziehungswissenschaft‘, ‚Wissenschaftssystem/Erziehungssystem‘, ‚Disziplin/Profession‘, ‚Theorie/Praxis‘, ‚Forschung/Praxisanleitung‘, ‚disziplinäres Wissen/Professionswissen‘, ‚Handlung/Reflexion‘ u. a. m. schon deswegen wenig Kredit, weil dabei die Referenzen nicht trennscharf bezeichnet sind und letztlich doch die ‚Anomalie‘ des disziplinären Status der Erziehungswissenschaft, aber nicht ihre eigene Logik gezeigt würde. Historische, wissenschaftstheoretische und wissenschaftssoziologische Bezüge würden nicht selten konfundiert, vor allem, das ist seine zentrale These, werde aber die systematische ‚Inkompatibilität der Wissensformen‘ ignoriert, so dass auch die Qualifizierung des Wissens nicht angemessen gelinge, denn weder die Orientierung an ‚Gegenständen‘ und ‚Orten‘, selbst nicht an der Differenz von ‚Gewissheiten‘ kann den epistemologisch interessierten Philosophen befriedigen. Sein Vorschlag mündet in eine Matrix, in der er sich darauf konzentriert ‚Wissen als Wissen‘ zu thematisieren, ohne alle soziologischen oder anderen Referenzen. Dafür schlägt er fünf Dimensionen der Analyse vor und zeigt für zwei Arten von Wissen, welchen Ertrag diese Dimensionen anbieten. Während er in den Dimensionen offenbar mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik argumentiert, konzentriert er sich in den Wissensarten allein auf Erziehungswissenschaft und das Wissen der pädagogischen Profession, also noch ohne Alltagswissen über Erziehung und offenbar auch ohne das Erziehungswissen in anderen Disziplinen (die Wissensformen sind also nur arbeitspragmatisch binär präsentiert, ansonsten erweiterbar offen).

Das finde ich zunächst einen sympathischen Vorschlag, schon weil ich Vogels Eindruck teile, dass in der Faszination für empirische (soziologische, historische oder wie auch immer orientierte) Wissensforschung (so produktiv sie ist) die spezifisch epistemische Dimension, das Geltungsproblem, wie man in der Nachfolge des Neukantianismus sagen könnte, meist ignoriert wird. Diese Defizitdiagnose gilt wohl auch für die (von Vogel nicht explizit benannten) neueren Ambitionen einer historischen Epistemologie, die neben der Struktur auch die genuine Zeitlichkeit von Wissenschaft behandeln will (Rheinberger, 2007), aber gelegentlich mehr die Historisierung der Epistemologie als eine Epistemologisierung der Geschichte des Wissens leistet.

Vogel beginnt in der ersten Dimension, der ‚Intentionalität‘, deshalb zu Recht mit der Unterscheidung von Wissen, das als ‚Erkenntnis‘ gelten will, von allen anderen

Wissensformen, deren Intention nicht in Erkenntnis, sondern – wie beim Professionswissen – im Handeln liegt (ohne dass ich im Dual von ‚richtig vs. nicht richtig‘ dieses Wissen codieren würde, da zählt doch eher ‚besser vs. schlechter‘, weil paradoxe Aufgaben keine richtigen Lösungen erlauben). Am Ende geht es dann offenbar doch nicht ohne binäre Codierung, das heißt hier nicht ohne die Unterscheidung von Erkenntnis vs. Handeln. Man ahnt die Einwände, die auf „Wissenschaft als Handlung“ verweisen, obwohl seit langem klar ist (schon Holzkamp, 1968), dass die Praktiken der Erkenntnis Praktiken eigener Art sind. Man sollte, m. a. W., zumindest Vogels weitere Dimensionen hinzunehmen, um die spezifische Praxis von Wissenschaft zu sehen, ihre Thematisierungsformen – Theorie und Forschung als eine methodisch strukturierte Praxis eigener Art –, ihre Legitimationsmodi, den Umgang mit Normativität und die eigenen Formen der Systematik des Wissens, um die Eigenlogik von Erziehungswissenschaft als einer themengebundenen und an kultureller Wirklichkeit orientierten Erkenntnis zu sehen. Ich hätte es dabei hilfreich gefunden, wenn Vogel neben der Betonung des Theoriecharakters auch den Methodenaspekt ausführlicher zur Geltung gebracht hätte, um zu zeigen, dass die fach- und problemspezifische Methodik ein Bündel erkenntnisorientierter Praktiken darstellt, die man leicht verfehlt, wenn man sie in neuen binären Schemata – z. B. „quantitativ vs. qualitativ“ oder „Theorie vs. Empirie“² – in ihrer Realität und Komplexität unterbietet. Erst in der Vielfalt der hier benannten Praktiken sind nämlich auch die Erwartungen an das analytische Auflösungsvermögen benannt, die eine epistemologisch orientierte Erzeugungsforschung berücksichtigen und demonstrieren müsste.

Eine an der Methodik der Einzelwissenschaften (z. B. Flach, 1994) und an ihren Arbeiten orientierte Erzeugungsanalyse muss also zeigen können, wie sich hier allgemeine und besondere Methoden zu einem themengebundenen Gefüge von Praktiken und Begriffen, Annahmen und Hypothesen, Formen des Realitätszugangs und Modi der Vergewisserung, Gütekriterien und Prüfverfahren so verbinden und in ihrer eigenen Zeitlichkeit und Praxis entwickeln, wie man selbst für Objektivität sehen kann (Daston & Galison, 2007), dass die Geltung wissenschaftlicher Aussagen auch methodisch und nicht allein sozial zurechenbar wird. Solche Zurechnungen geschehen dann primär auch nicht im Modus von Verifikation oder Falsifikation, sondern in der konkreten Zurechnung des Grades an „Belastetheit“ (Holzkamp, 1968) oder ‚Robustheit‘ (wie aktuelle Selbstbeschreibungen z. B. empirische Befunde qualifizieren), den Aussagen ausweislich der Bedingungen der Geltung, die sie nach ihrer methodischen Struktur prüfbar mit sich führen. Damit wird nicht nur Erzeugung von Wissen epistemisch untersucht, sondern auch Erkenntnisfortschritt thematisierbar.

---

2 Bei Müller (2014) – nicht untypisch für die Stilisierungen in dem gesamten Band, in dem er publiziert – kehrt dann sogar die binäre Codierung von Naturwissenschaft vs. Kulturwissenschaften wieder, wenn man Praktiken wie die Quantifizierung diskutiert, als gäbe es solche Techniken nicht längst in den Humanwissenschaften, samt statistischen Prüfverfahren z. B. zur Diskutierbarkeit von Reliabilität in qualitativer Forschung.

3. Aufhebung von Disjunktionen durch Kommunikation?

Die Notwendigkeit solcher Klärung zeigt sich bereits im Beitrag von Meseth, der nicht nur mit der zentralen These arbeitet, dass Wissenschaft sich über „Kommunikation“ erschließt, dass auch die Möglichkeit ihrer Anwendung in den Diskursen über Wissenschaft immer schon präsent sei und innerhalb der Kriterien von Forschung gelöst würden, und sei es als ausgeschlossen-eingeschlossene Option (wie er im Anschluss an Kaldewey unterstellt³). Meseth meint auch zeigen zu können, dass sich dabei die Disjunktion von Fremd- und Selbstreferenz, für ihn: von Wahrheit und Nützlichkeit, oder, für die Pädagogik, von Forschung und Handeln, Theorie und Praxis – und auch von Theorie und Parteilichkeit? – zwanglos glücklich überbrücken lässt. Anders als Vogel sieht er in den Praktiken von Erkenntnis und Profession nicht nur Kompatibilität, sondern zwanglose Passung und einen begründeten Übergang vom Sein zum Sollen. Seine Exempel sind die Forschungspraxis von Ethnomethodologie und Objektiver Hermeneutik und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption. In diesem Modus der Erzeugung der eigenen Theorieform erobert sich die Erziehungswissenschaft – das ist die Pointe – durch Moralisierung der zunächst fremden Theorieannahmen nicht nur ein zunächst irritierendes Forschungsprogramm, sondern auch seine handlungsbezogene Nutzung. Deren Annahmen über Kompetenz und Professionalität, um nur die Objektive Hermeneutik aufzunehmen, erlauben dann, so Meseth, dass die methodisch organisierte Beobachtung von Lehrerhandeln in ein Urteil über das zugleich pädagogisch-praktisch und theoretisch „richtige“ Handeln übersetzt werden kann – alte Zweifel (auch meine Zweifel) gegen die gleichzeitige Einlösbarkeit praktischer und theoretischer Erwartungen seien also überwunden. Rezeption erscheint als revierspezifisch angemessene Neukonstruktion.

Hier möchte ich doch neuerlich Zweifel anmelden. Kommunikation, wer wird das leugnen, ist für Wissenschaft elementar, ohne Personen und Medien der Kommunikation geht es nicht, und Soziolog/innen fangen aus guten Gründen hier an, wenn sie Wissenschaft als gesellschaftliche Tatsache suchen. Aber für die Geltungsfrage und d. h. für die epistemische „Praxis der Theorie“⁴ ist die soziale Tatsache der Kommunikation zwar unerlässlich, aber geltungstheoretisch weder notwendig noch hinreichend. Die Tatsache der Kommunikation ist so trivial wie die Frage nach dem Theoretiker/der Theoretikerin und seinen/ihren Eigenarten und den – z. B. politischen – Überzeugungen

3 Die Arbeit von Kaldewey (2013) kann ich hier nicht eigens kritisch und umfassend diskutieren. Dieser argumentiert systemtheoretisch und löst alle Geltungsprobleme in Kommunikation auf, verbunden mit der selbst so überraschenden wie problematischen These, den Diskursbegriff (Habermas'scher Provenienz) in die Systemtheorie zu importieren – und ignoriert dabei alle Folgeprobleme, die mit der Rede von Diskursen aufgeworfen werden.

4 Vielleicht lassen sich Zweifler/innen ja von einem Soziologen von der Eigenlogik des Geltungsproblems eher überzeugen: „Die persönlichen Präferenzen des Forschers sind für die Entstehung von Theorien mitwirkende Ursachen – so unerlässlich wie Tabletten und Bücher. Für die Wahrheit seiner Theorien sind sie ebenso irrelevant wie Tabletten und Bücher“ (Luhmann, 1969, S. 255).

oder seiner/ihrer Angewiesenheit auf Ruhe und Arbeitsmöglichkeiten. Aber Meseths Beispiel überzeugt auch professionstheoretisch nicht; denn in praktischer Absicht muss er ein einziges Programm professionellen Handelns gegen theoretische Kritik immunisieren, sich damit auch dem *setting* von Therapie unterwerfen, wo schulisch z. B. nur Vermittlung angesagt ist, und zugleich in der Analyse des beobachtbaren Handelns und seiner denkbaren Folgen eine und nur eine Lesart auszeichnen. Das stößt schon auf methodische Probleme, wie jüngst – und generalisierbar – an Video-Studien und den dabei genutzten Implikationen einer advokatorischen Deutung der Professionskompetenz gezeigt wurde (Forster-Heinzer & Oser, 2015). Eine solche Praxis führt also theoretisch das Risiko mit sich, die theoretische Analyse moralisierend vorab still zu stellen, nicht die Fülle denkbarer Handlungsoptionen zu sehen und zu zeigen, sondern allein eine einzige, mit dem Risiko, von der eigenen Moralität blind gestellt nur noch die eigenen Anhänger zu überzeugen, dabei sogar „Bildungs-Kitsch“ zu produzieren und praktische Folgeprobleme zu erzeugen, wie Sabine Reh (2014) für einschlägige Arbeiten selbst von Andreas Gruschka nachweisen konnte. Meseth sollte sich schon von solchen Erfahrungen aus davon abhalten lassen, professionelle Handlungsoptionen in der Dimension von ‚richtig vs. falsch‘ zu codieren und auf das gute alte Schema von ‚besser vs. schlechter‘ zurückzugehen und auch den Theoretiker/die Theoretikerin in der Beobachtungsrolle zu belassen. Professionelles Wissen, so kann man sich auch bei Jurist/innen oder Theolog/innen belehren lassen, wenn man der pädagogischen Tradition oder Shulmans Hinweisen zur Pädagogik nicht glaubt, ist Weisheit (Shulman, 2004), nicht Wissenschaft, jedenfalls eine Form höchst komplexen und eigenständigen Wissens, das auch nicht in Forschungspraktiken erzeugt wird.

4. Eröffnung von Möglichkeiten – Optionen der Orientierung

Rustemeyer wirft schließlich – und mit Nietzsche – die Frage auf, wozu denn solche Analysen der Praxis der Erzeugung von Wissen gut sein können oder vielleicht sogar sollen. Man ist nicht überrascht, dass er sich mit der puren Befriedigung von Neugier nicht zufriedengibt oder gar mit Technologiephantasien spielt, sondern mehr erwartet, letztlich die Eröffnung von Handlungsräumen, die mit den je aktuellen Traditionen und Ergebnissen der Erzeugung von Wissen – in Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Rustemeyer unterscheidet da nicht – und in den „Reflexionen zur Wissenskultur“ insgesamt nicht mehr gedacht werden. Das ist nicht nur die Engführung der systemtheoretischen Betrachtung auf das Erziehungssystem, dessen Reflexionsprobleme Luhmann und Schorr (1979) demonstriert haben, das ist auch nicht nur der Blick auf die Erziehungswissenschaft und deren Status „zwischen Reflexion, Funktion und Leistung“ (Kraft, 2007), das ist auch nicht einmal ‚Erzeugungsforschung‘, sondern die Formulierung von Erwartungen an die Reflexionspraxis in den Humanwissenschaften insgesamt.

Rustemeyer sieht dabei durchaus die besonderen Probleme von pädagogischer Reflexion und Erziehungswissenschaft, vor allem im Blick auf die Notwendigkeiten der pädagogischen Praxis: „Als expansives System organisierter Personenveränderung [...]

ist ‚Pädagogik‘ auf ‚wissenschaftliches‘, also als legitim akzeptiertes ‚Wissen‘ angewiesen, das Interventionen ihrer Organisationen rechtfertigt und sie mit anderen Professionen vergleichbar macht“ (Rustemeyer, i. d. Heft). Dabei spielt er, operativ wie legitimatorisch, auf die von ihm vorgeschlagene Unterscheidung von „Bildung und Hilfe“ an (Manhart & Rustemeyer, 2004), die den Umgang mit diesen Praxisproblemen orientieren und die Form der Pädagogik organisieren soll. Aber er unterstellt auch: „Als Praxis, die sich jeweils auch auf einzelne Personen richtet und sich an diesen erprobt, legt sie hingegen eine Beobachtungs- und Reflexionskunst nahe, die wissenschaftlichen Generalisierungen tendenziell widerstreitet“ (Rustemeyer, i. d. Heft). Nicht einmal Erziehungswissenschaft kommt dann offenbar als Beobachtungsdisziplin infrage, sondern andere Disziplinen, die Soziologie, wie Luhmanns Vorschlag war, oder die aktuelle empirische Bildungsforschung, die sich in einem Modell pädagogisch-psychologischer Theorie einrichtet, um zu beobachten, wie Erziehung geschieht und die Profession ihre Praxis beobachtet, in subjektiven Theorien, deren Funktion man studieren, aber wissenschaftlich nicht substituieren kann.

Rustemeyers Reflexionen führen noch weiter und am Ende – wenn man seine Erwartungen an den Nutzen der Erzeugungsforschung akzeptiert – verschärft er doch wieder die Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin. Als Reflexion in ihrer Eigenständigkeit legitimiert, dass sie es mit einem herausfordernden Problem und einer paradoxen Aufgabe zu tun hat – der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange, wie die Klassische Formulierung lautet, der Verbindung von Individualisierung und Vergesellschaftung, von Person und Organisation, wie Rustemeyer die professionelle Aufgabe sieht –, kann sie offenbar nicht gleichzeitig beobachtende Instanz sein, sondern bleibt in der unaufhebbaren Differenz von Akteur und Beobachter, Engagement und Distanzierung gefangen; denn alle Versuche, „engagierte Beobachter und distanzierte Akteure“ (Benner & Tenorth, 1995) nicht nur theoretisch als Grundlagenproblem zu konstruieren, sondern praktisch zu versöhnen, führen in die Paradoxien, von denen die Pädagogik, seit sie Wissenschaft sein will, ausgeht und an denen sie leidet. Wahrscheinlich bleibt als Option dann nur die Fremdbeobachtung, wie Disziplin und Profession mit den Paradoxien umgehen, denen sie sich konfrontiert sehen (vgl. Binder, i. d. Heft), oder die philosophische Distanzierung von den Problemen der Disziplin, die Rustemeyer letztlich in seinem Plädoyer gegen Wissenschaft und für „symbol- und kulturphilosophische Betrachtungen“ nahelegt, in der Referenz auf nicht weniger als „Denken, Kultur und Universum“ (Rustemeyer, i. d. Heft).

Im Ergebnis plädiert er dann für eine erneuerte Deutung des Bildungsdenkens als „eine literarische Reflexionsform auf exemplarisches Einzelnes als ideeller Form des Allgemeinen“, ausdrücklich als „die nichtszientifische Seite pädagogischer Beobachtungskunst von Einzelnen“ qualifiziert, und für ihn natürlich gut gerechtfertigt: „Mit bildungsseligem (Hoch-)Schulnörgerei oder Wissenschaftsfeindschaft haben solche Erinnerungen nichts zu tun. Eher handelt es sich um die Pflege eines Reflexionsstils, der Skepsis gegenüber kulturellen und politischen Legitimationsfiguren organisierter moderner Gesellschaften bewahrt“ (Rustemeyer, i. d. Heft). Folgt man diesen Thesen, dann kann sich die Disziplin in der Erzeugung von erziehungswissenschaftlichem Wissen na-

türlich auch so platzieren, dass sie sich bewusst aus diesem Programm verabschiedet. Was bleibt, das stiften dann die Dichter.

5. ‚Wissenserzeugungsforschung‘ – die Empirie und Empiriedefizite eines vielversprechenden Programms

Vergleicht man, abschließend, die Optionen der Forschung, die Binder selbst in seiner programmatischen Einleitung mit diesem Programm verbindet, mit den Exempeln, die hier vorliegen, dann wird die Menge an Arbeit sichtbar, die jetzt zu leisten ist. Binder selbst (i. d. Heft) schlägt vor (Anm. 6), dass die „weiteren erziehungswissenschaftlichen Paradoxiebearbeitungen in den verschiedenen Wissenserzeugungskontexten“ künftig „hinsichtlich folgender Aspekte vonstattengehen [können]:

- Anlassfälle (*fears*, Irritationen),
- Präformierungen (Identifikationen, Definitionen, Thesen),
- Bedingungsgefüge (historische, organisatorische, personale/personelle, politische usw. Voraussetzungen und Rahmungen),
- Bezugnahmen (Referenznahmen, Ausschlüsse, Importe),
- Vorgehensweisen (Reduktions-/Kondensierungsprozesse, Begrifflichkeiten, Methoden usw.),
- Geltungsprüfungen (Beglaubigungsinstanzen, Zertifizierungscharakteristika),
- Implementierungs- und Verarbeitungsprozesse (*hopes*, Geltungsansprüche, Rekombinations-/Konfirmations-, Übersetzungs- und Verbreitungsprozesse),
- Wirkungen (paradoxe Konsequenzen im Wissenschafts-/Erziehungssystem, in anderen Systemen, in der Selbstbeschreibung der Gesellschaft).“

Das Themenheft bietet dafür, schon dem Umfang geschuldet, nur wenige Exempel, die Desiderata liegen auf der Hand, thematisch wie methodisch, und zumal dann, wenn man andere Disziplinen als Vergleichs- und Kontrollgruppen erwartet. Das aber bietet sich nicht nur im Blick auf die aktuellen Debatten über ‚empirische Bildungsforschung‘ oder ‚evidenzbasierte Erziehungswissenschaft‘ an oder angesichts der neuen Konflikte, die dabei z. B. über den Zusammenhang von Bildungstheorie und Bildungsforschung aufgebrochen sind, auch für die Frage der „eingebauten Folgeprobleme“ (Binder) der Arbeit an Paradoxien. Methodisch sollte man auch nicht übersehen, dass es früh schon Argumentationsanalysen gab (Paschen & Wigger, 1992) und Wissenschaft als der „Gebrauch von Argumenten“ (Toulmin, 1975) auch weiterhin untersucht werden sollte. In der Praxis der Wissenserzeugung in den sich selbst so sehr rühmenden empirischen Humanwissenschaften z. B. sind offenbar Praktiken gang und gäbe, die man nur als permanente und folgenreiche Verletzung der eigenen, zumal statistischen, Standards interpretieren kann (Cumming, 2014).

Für die künftige Forschung weiß man auch, welche weiteren Optionen jetzt schon auf dem Tisch liegen, nicht nur in den großen Theorien der Selbstbeobachtung, die auch

die Erziehungswissenschaft im Anschluss an Bourdieu oder Foucault praktiziert (z. B. Ricken & Rieger-Ladich, 2004; Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006), wenn sie sich selbst z. B. als „reflexive“ Disziplin etikettiert (vergleichbar pleonastisch wie die Zuschreibung als „kritisch“, die ja auch kursiert). Methodisch wird man auch an Diskursanalysen denken können, die ja nicht nur für die Logik pädagogischer Praxen und ihre Semantik, sondern auch schon für die Funktion von Erziehungswissenschaft im öffentlichen Kontext genutzt werden, um die Genese und Konstruktion von fachlicher Expertise und die Formen ihrer Nutzung zu studieren. Aber wirkliche Prozessanalysen sind auch hier ein dringendes Desiderat. Denkt man näher am Alltag, in dem erziehungswissenschaftliches Wissen für spezifische Kontexte erzeugt und als Wissen der Erziehungswissenschaft rezipiert wird, dann kommen neben Forschungspraxen und deren Ergebnissen auch andere Gattungen in den Blick, die immer noch eher wenig Aufmerksamkeit finden, z. B. Gutachten in wissenschaftlichen oder politischen Kontexten. Aber inzwischen dürfte es an Quellen z. B. aus dem Kontext der DFG und ihrer Antragsverfahren nicht mangeln, und man kann also durchaus prüfen, wie die Gutachter/innen der Erziehungswissenschaft den Konflikt zwischen der grundsätzlichen Anerkennung der Kompetenz der Kollegenschaft einerseits, der Verweigerung von Förderung andererseits prozedieren – und dabei Forschungsprioritäten erzeugen und Verschwörungstheorien vom Kampf der Schulen und Richtungen nähren (bis in Rezensionen hinein, die auch kaum untersucht wurden).

Auch an bildungspolitischen Gutachten fehlt es seit Herbart nicht, und man könnte aktuell prüfen, wie weit die Erziehungswissenschaft sich an dessen Prämisse von den differenten Logiken von Politik und Erziehungswissenschaft gehalten hat: „Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen“, war bekanntlich Herbarts Maxime (Herbart, 1818/1982, S. 127) – und es ist durchaus eine offene Frage, ob nicht schon der Bildungsrat, seine Empfehlungen und seine Gutachter/innen diese Differenz eingeebnet und falsche Erwartungen an Wissenschaft erzeugt haben. Denkt man nur an Texte aus jüngerer Zeit, wie sie für Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW, 1995) vorliegen, wo, wie man einem emphatischen Text entnehmen kann, ein „Haus des Lernens“ die Losung „*Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*“ einlösen sollte, oder kontrastierend an Baden-Württemberg, wo die ‚Baumert-Kommission‘ nüchtern Forschungsstände darstellt und denkbare Handlungsoptionen und deren Folgen vergleicht, um zu sehen, wie Schule mit dem Thema Ungleichheit umgehen kann (Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“, 2011), dann sieht man die Differenz der Welten, trotz vergleichbarer Formen der Erzeugung von Erziehungswissenschaft in der Kommunikation in Kommissionen. Aber das alles gehört ja zu den bekannten Imperativen der Wissenserzeugung im Wissenschaftsbetrieb: *More research is needed.*

Literatur

- Benner, D., & Tenorth, H.-E. (1995). Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(1), 3–12.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Cumming, G. (2014). The New Statistics: Why and How. *Psychological Science*, 25(1), 7–29.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011). *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW2020)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Flach, W. (1994). *Grundzüge der Erkenntnislehre. Erkenntniskritik, Logik, Methodologie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2015). Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Advokatorischen Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 361–376.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.) (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbart, J. F.: (1818/1982). Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. 3. Band Pädagogisch-didaktische Schriften* (2., unver. Aufl.) (S. 89–128). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Holzcamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin: de Gruyter.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Kraft, V. (Hrsg.) (2007). *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1969). Die Praxis der Theorie. In ders., *Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 253–267). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Manhart, S., & Rustemeyer, D. (2004). Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“ als Differenzial pädagogischer Expansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 266–285.
- Müller, T. (2014). Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild? Über wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 157–180). Halle: Martin-Luther-Universität. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9019/pdf/Schaefer_Thompson_2014_Empirie.pdf [12.02.2016].
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). *Pädagogisches Wissen* (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Paschen, H., & Wigger, L. (Hrsg.) (1992). *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reh, S. (2014). Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung? In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 327–343). Opladen: Budrich.
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bas.

Toulmin, S. (1975). *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg: Scriptor.

Abstract: Commenting on the previous articles, the author, on the one hand, discusses the difference between the approaches suggested above, the difference between epistemic vs. empiric, in particular; on the other, he points out topics and research perspectives that seem both urgent and promising for the analysis of the production of educational knowledge.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10999 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de