

Ulrich Binder

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement

Einführung in den Thementeil

Seit Ende der 1980er-Jahre ist in der Erziehungswissenschaft eine spezifische Aufwertung des Komplexes ‚Wissen‘ zu bemerken. Das manifestiert sich qualitativ in z. B. mehreren Programmierungen von DGfE-Kommissionen und ohnedies quantitativ in verstärktem Forschungsinteresse. Darin, Wissen als gesellschaftlich „fundamentales Ordnungsprinzip“ zu betrachten (Höhne, 2004, S. 7), evoluiert eine historisch neue Art der erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung.

Neben den mannigfaltigen Forschungen zu *Konstruktionen von Wissenswirklichkeiten* etablieren sich solche, die die *Wirklichkeiten von Wissenskonstruktionen* in den Blick nehmen: Wie wird das Wissen, mit dem in erziehungswissenschaftlichen Kontexten operiert wird, erzeugt, definiert, reglementiert? All die Untersuchungen zu Diskurskonstellationen oder Themenkonjunkturen oder Disseminationspraxen oder Referenzkanonisierungen z. B. drehen sich zumindest implizit um die Frage: „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“ (Felt, 2001).¹

Der vorliegende Thementeil repräsentiert explizit eine Wissenschaftsforschung, in der wissenschaftliches Wissen selbst zum Thema wird. Den Perspektiven auf das Problem, „[w]ie Wissenschaft Wissen schafft“ (Brühl, 2014), die die einzelnen Artikel wählen, nicht voran-, sondern beigestellt, lassen sich folgende Knotenpunkte einer erziehungswissenschaftlichen Wissenserzeugungsforschung bündeln.²

Wissenschaftstheoretisch grundiert³ ist von zentralem Interesse,

- 1 Dem ungeachtet hat diese Wissenschaftswissenserzeugungsforschung „noch nicht den Status eines kanonisierten Gebiets“ (wie z. B. die Genderforschung) (Maasen, 2009, S. 87).
- 2 Die Skizze ist das Kondensat einer Reflexion, bei der die weitläufigen Debatten um eine „New Production of Knowledge“ (Gibbons, Nowotny & Limoges, 1994) im *Mode 2* (Nowotny, Scott & Gibbons, 2003) mit den *differentia specifica* der Erziehungswissenschaft konfrontiert wurden (vgl. Binder, 2015).
- 3 Für drei erziehungswissenschaftliche Kritikstränge bezüglich einer solchen Akzentuierung vgl. Keiner (1982), Tenorth (2001), Rustemeyer i. d. Heft; für eine neueste erziehungswissenschaftliche Fürsprache hingegen vgl. Müller, (2014).

- wie sich die Erziehungswissenschaft selbst beobachtet,
- wie sie andere Systeme beobachtet und wie andere Systeme sie beobachten,
- was das alles über die Selbstbeschreibung der Gesellschaft aussagt.

Im Einzelnen bedeutet das:

- Die Erziehungswissenschaft ist als Bündel von Kommunikationen und Programmen analysierbar; ihre jeweilig kontextualisierten Ideenpopulationen, Begriffsapparate, Settings, Praktiken, Frameworks usw. geben sowohl Auskunft über die Ausgangs- als auch die vorläufigen Endpunkte von internen Wissensproduktionen.
- Dabei sind die internen Produktionsprozesse in ihren externen Bezügen analysierbar; in den erziehungswissenschaftlichen Forschungen sind sowohl externe Anlassfälle für die Reflexionen (im Sinne einer Passungssuche) als auch Koevolutionen und Kovariationen seitens der Externen zu beobachten.
- Erst durch soziale Validierung kristallisiert die Besonderheit dessen, was als wissenschaftliches Wissen erkannt werden kann, ergo ist die Wissensproduktion nicht nur in ihren Leistungen, sondern auch in ihren gesellschaftlichen Funktionen analysierbar.

Selbstverständlich stellen sich erst und gerade mit diesem *backup* Folgefragen, die einer jeweiligen Bearbeitung harren.⁴ So eröffnen sich gleich einmal, das möge als Exempel genügen, drei grundsätzliche Stoßrichtungen: die Wissensproduktion in ihren Determinanten oder die Determinanten oder die Determinierung durch die Wissensproduktion in den Blick zu nehmen (‘die Wissensgesellschaft’ ist ein typisches Objekt für so differente, gleichwohl oft vermengte Perspektiven).

Welche Variante auch zum Tragen kommt, stets ist die Wissensproduktionsanalyse in den Paradoxien verhaftet, mit einem allgemeinen Begriffsarsenal zu operieren, das *de facto* selbst zur Reflexion steht (z. B. *scientific community* oder Interdisziplinarität usw., vgl. Schützenmeister, 2008), mit *differentia specifica* die *differentia specifica* zu beobachten und mit unterkomplexen Ordnungsvorstellungen Komplexitäten zu reduzieren.⁵

Wenn nun eine Paradoxie über etwas informiert, dann darüber, „dass man sich nach Möglichkeiten der Entparadoxierung umsehen muss“ (Baecker, 1989, S. 520). Infolge

4 Und selbstverständlich stellen sich dem *backup* selbst Fragen: etwa inwiefern die Unterscheidung intern-extern überhaupt empirisch erfassbar ist oder ob epistemologische Geltungsfragen nicht zu sehr ‚vergesellschaftet‘ werden usw.

5 Ein Paradebeispiel sind die Klarheitsvorstellungen hinsichtlich der inneren Ordnung des Wissenschaftssystems (z. B. der „Dominanz eines Zentralwerts, der gleichsam für die Reinheit der Operationen sorgt“ [Schmidt, 2005, S. 411]; zur ambivalenten Beziehung von kognitiven Prozessen und kulturellen Praktiken im agonal verfassten Wissenschaftsfeld vgl. Arnold [2004] sowie Potthast [2010], hinsichtlich der Kopplungsverhältnisse der Systeme [z. B. von der sauberen Leistung des Wissenschaftssystems für andere Systeme] und schließlich hinsichtlich der Systemzugehörigkeit der Erziehungswissenschaft vgl. Meseth und Vogel i. d. Heft; Schriewer [1987]).

werden diese und weitere Paradoxien wie auf einem „Verschiebebahnhof“ stetig so verteilt, dass sie die verschiedenen Abläufe nicht weiter stören (Paetow, 2004, S. 136). Dass es sich dabei um eine Problemverschiebung mit eingebauten Folgeproblemen handelt, ist klar (sie halten den Wissenschaftsbetrieb am Laufen, der sonst seine Produkte ja nur mehr verwalten würde).

Auch über ihr Konstituens (und dessen Reflexion) hinaus ist die Wissenserzeugungsforschung ein solches Paradoxienmanagement *par excellence* (vgl. Esposito, 1991), und zwar in Bezug auf ihr Kerngeschäft, das da heißt, die weiteren erziehungswissenschaftlichen Paradoxiebearbeitungen in den verschiedenen Wissenserzeugungskontexten zu visibilisieren.⁶ Diese „Paradoxieabsorption“ (Gebert, 2013, S. 59) ist nämlich ihrerseits in paradoxen Modi verankert. Zunächst wird, s. o., Sicherheit auf Basis „selbsterzeugter Unsicherheit“ hergestellt, weil Probleme bearbeitet werden, die erst als solche produziert wurden (Luhmann, 1990, S. 103). Und die Sicherheit des eigenen Beobachtens wird dadurch erreicht, indem die eigene Kontingenz, der Möglichkeitscharakter, vergessen wird dabei, „kontingenten Sinn in bestimmten zu transformieren, um auf diese Weise Objektpermanenz“, sprich: Wissen über die Wissenserzeugung, zu erzeugen (Ehrenspeck & Rustemeyer, 1999, S. 368).

Beim Visibilisieren wird also invisibilisiert. Nicht nur, dass das seinerseits neue Paradoxien produziert, Wissen geht so grundsätzlich mit Nichtwissen einher. Einem Nichtwissen, das „weder aus der Abhängigkeit des Systems von unbekannten Faktoren in der Umwelt [resultiert] noch auf mangelnde interne Informationsverarbeitungskapazitäten zurückzuführen ist“ (Strulik, 2004, S. 64).

Die Differenz von Wissen und Nichtwissen ist demzufolge nicht durch mehr Einsatz von mehr Wissen zu überwinden oder zumindest zu mildern – was selbstverständlich auch für diesen Thementeil gilt. Auch die hier vorgelegte „Wissensakkumulation kann dann nur zu einer progressiven Reduktion von Nichtwissen führen, nicht jedoch zu einer Umwandlung von Nichtwissen in Wissen“ (Luhmann, 1995, S. 177). „Dieser Erkenntnisprozess führt indes nicht immer wieder auf einen imaginären Nullpunkt des Nicht-Wissens zurück. Man kommt vielmehr – um ein Bild aus der Sprache der Computerspiele zu verwenden – auf ein neues Level des NichtWissen-Wissens“ (Kade et al. 2011, S. 7). *Game over* ist deswegen nicht; das Thema bleibt zweifelsohne auf Dauer gestellt.

6 Das kann hinsichtlich folgender Aspekte vonstattengehen:

- 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).

Literatur

- Arnold, M. (2004). Disziplin & Initiation. Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft. In M. Arnold & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaften im Vergleich* (S. 18–52). Wien: Turia + Kant.
- Baecker, D. (1989). Ranulph Glanville und der Thermostat. Zum Verständnis von Kybernetik und Konfusion. *Merkur*, 43(6), 513–524.
- Binder, U. (2015). Perspektiven einer Theorie der Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens. In U. Binder (Hrsg.), *Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Produktionen, Rezeptionen und Distributionen* (S. 12–37). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bühl, R. (2014). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Stuttgart: UTB.
- Ehrenspeck, Y., & Rustemeyer, D. (1999). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & R. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl.) (S. 368–390). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Esposito, E. (1991). Paradoxien als Unterscheidungen von Unterscheidungen. In H. U. Gumbrecht & K. L. Pfeiffer (Hrsg.), *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche* (S. 35–57). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felt, U. (2001). Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Perspektiven der Wissenschaftsforschung. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 11–26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebert, B. (2013). *Mythos als Wissensform: Epistemik und Poetik des Trojanerkriegs Konrads von Würzburg*. Berlin: de Gruyter.
- Gibbons, M., Nowotny, H., & Limoges, C. (1994). *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Höhne, T. (2004). *Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen*. Giessen: Justus-Liebig-Universität Giessen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/pdf/thomashoehne_paedagogikundwissen.pdf [14. 01. 2016].
- Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O., & Thole, W. (2011). Einleitung: Die Erziehungswissenschaft in dreißig Grundbegriffen. In dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 7–9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keiner, E. (1982). ‚Freunde‘ und ‚Feinde‘ theoriegeleiteter Forschung. *Historical Social Research*, 7(4), 108–110.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 4*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maasen, S. (2009). *Wissenssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- 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/Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Mode 2 Revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179–194.
- Paetow, K. (2004). *Organisationsidentität. Eine systemtheoretische Analyse der Konstruktion von Identität in der Organisation und ihrer internen wie externen Kommunikation*. (Dissertation). <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2005/2413/pdf/Dissertation.pdf> [15. 01. 2016].
- Pothast, J. (2010). Science and Technology Studies. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 91–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt, V. H. (2005). Die Systeme der Systemtheorie. Stärken, Schwächen und ein Lösungsvorschlag. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(6), 406–424.
- Schriewer, J. (1987). Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 76–101). Weinheim: Beltz.
- Schützenmeister, F. (2008). *Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung*. Bielefeld: Transcript.
- Strulik, T. (2004). *Nichtwissen und Vertrauen in der Wissensökonomie*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2001). Widersprüchliche Karrieren. Zur Theoriedynamik praxisbezogener Disziplinen am Beispiel der Erziehungswissenschaft in Deutschland. In J. Büschenfeld, H. Franz & F.-M. Kuhlemann (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte heute* (S. 62–76). Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Binder, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Professor für Allgemeine Pädagogik,
 Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Deutschland
 E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de