

Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung und Kritik des Wissens der Bildungsforschung

Christiane Thompson

In ihrem Briefwechsel zwischen 1968 und 1974 diskutierten Paul Feyerabend und Imre Lakatos intensiv das Für und Wider der Methode in wissenschaftlichen Untersuchungen. Die befreundeten Wissenschaftler hatten sich vorgenommen, den Differenzen ihrer wissenschaftlichen Position systematisch nachzugehen. Feyerabend vertrat die Auffassung, dass der Spielraum einer wissenschaftlichen Untersuchung möglichst groß sein sollte, um den unterschiedlichsten Erkenntnisgegenständen und Erkenntnisinteressen gerecht werden zu können. Lakatos kritisierte diese Position und votierte für methodische Strenge und klare Verfahrensregeln, die er nicht nur für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess als unverzichtbar einschätzte, sondern auch für die Wissenschaft als einen sich fortsetzenden Vorgang der Erkenntnisproduktion.

Die Debatte zwischen den beiden Wissenschaftlern ist heute immer noch lesenswert (vgl. Motterlini 1999), auch wenn beide Positionen aus der Perspektive der analytischen Philosophie einer eingehenden Kritik zu unterziehen sind. Der vorliegende Beitrag schließt indes nicht an die inhaltliche Auseinandersetzung von Feyerabend und Lakatos an, sondern an die Art und Weise, wie sie zustande gekommen ist und prozessiert wurde. Feyerabend beschreibt es im Vorwort von „Against Method“ folgendermaßen:

„Im Jahr 1970 zog mich Imre Lakatos, einer der besten Freunde, die ich je besessen habe, zur Seite und sagte mir: ‚Paul‘, sagte er, ‚du hast doch so komische Ideen. Warum schreibst du sie nicht nieder, ich schreibe eine Antwort, wir publizieren die Sache und haben einen Heidenspaß.‘ Der Vorschlag gefiel mir und ich machte mich an die Arbeit.“ (Feyerabend 1986, S. 11)

Feyerabend erarbeitet seine Position erst über die Adressierung eines Kollegen und Freundes, von dem er weiß, dass dieser ein gänzlich anderes Verhältnis zur Tradition der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung einnimmt. Durch die wechselseitigen Bezüge aufeinander können beide Wissenschaftler erst ihre Standpunkte entwickeln – insbesondere im Hinblick auf das *big picture* der Wissenschaft. Mit Fleck (2009) könnte man an dieser Stelle an die kommunikativen Voraussetzungen von Wissenschaft im Sinne eines „Denkkollektivs“ erinnern, nur dass vorliegend stärker Dissens und Widerstreit die Stätte jenes Gemeinsamen bilden, das die wissenschaftliche Erkenntnisbildung organisiert. Den Fokus auf Positionen und Argumente legend entgeht uns häufig, wie konstitutiv die *Auseinandersetzung* für die wis-

senschaftliche Wissensbildung ist – obwohl diese vom Anbeginn der abendländischen Wissenschaft eine zentrale Rolle spielt (*dialegesthai*).

Auch in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft haben Widerstreit und Auseinandersetzung eine wichtige Funktion (vgl. Ruhloff 1991). Sicherlich lässt sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs nicht mit der spielerisch-ironischen Streitlust von Feyerabend und Lakatos vergleichen, auch wenn sich gute Gründe für eine „Fröhliche Erziehungswissenschaft“ (Weiß 2009) angeben ließen. Die Gegenwart der Disziplin ist aber klar um die Problematizität pädagogischer Grundlegungen organisiert, die sich in Auseinandersetzungen bezüglich des disziplinären Selbstverständnisses (vgl. z. B. „Pädagogik“ – „Erziehungswissenschaft“ – „Bildungswissenschaft“), der pädagogischen Kernbegriffe (vgl. z. B. „Bildung“ versus „Kompetenz“) oder auch der Rezeption von Theorien aus Nachbardisziplinen (vgl. z. B. „Luhmann’sche Systemtheorie“) artikulieren. In solchen Debatten konstituiert sich ein diskursives Terrain, in dem ‚Positionen‘ erst ihre Umrisse und ihre argumentativen Stoßrichtungen erhalten.

Diesem Gedanken ähnlich hat Norbert Ricken (2010) der Allgemeinen Pädagogik eine Diskurs- und eine Verständigungsfunktion zugewiesen, die er metaphorisch als „Scharnier“ (Ricken 2010, S. 23) fasst: Diese Scharnierfunktion ermöglicht, dass in einer arbeitsteilig organisierten Wissenschaft überhaupt ein umstrittenes Gemeinsames Gestalt annehmen kann und pädagogische Problemstellungen und Sinnbezüge verhandelbar werden. Wenn über erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildungsforschung gesprochen wird, so kommt es darauf an, in den Blick zu nehmen, wie „Mehrperspektivität“ (Ricken 2010) oder die „Pluralität von Wissensformen“ (Vogel 1997) in der Disziplin organisiert werden, um ein relevantes Wissen der Bildungsforschung hervorzubringen.

Wie mit der Überschrift zu meinem Beitrag angekündigt, möchte ich im Folgenden den „umstrittenen Gründen“ an zwei Fundstellen aus bildungstheoretischer bzw. allgemein erziehungswissenschaftlicher Sicht nachgehen, über die sich „Auseinandersetzungen“ organisieren. Im ersten Schritt wird auf einer modernisierungstheoretischen Folie gezeigt, dass der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung nicht auf die *Bereitstellung* von kategorialen und methodischen Ansätzen zur Erforschung von Bildungsprozessen begrenzt ist (1). Dies wird an den Kategorialreflexionen einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung aufgezeigt. Im zweiten Schritt wird der Blick auf die Bildung und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens gerichtet und damit die Differenz von Wissenschaft und Praxis hervorgekehrt (2).

1 Zur Eröffnung der Kategorialreflexion von „Bildung“

Die Moderne kennzeichnet der Bruch mit der Selbstverständlichkeit von Ordnung(en). War in der vormodernen Welt eine Ordnung der Dinge und Wesen in einem umgreifenden Kosmos aufgehoben bzw. Teil einer göttlichen Ordnung, so kommt mit der Neuzeit ein neues Verständnis von Zeit und Geschichte zur Geltung, das sich an Bewegung und Wandel orientiert (Koselleck 1984). Gestaltungsoffenheit und Ungewissheit werden allerdings nur so lange von einem Fortschrittsoptimismus getragen, als Rationalität und Vernunft als Maßstäbe die Erforschung und Gestaltung von Welt zu orientieren vermögen. Doch bereits in der Aufklärung wird bezweifelt, ob Wissen und Rationalität Freiheit und Sittlichkeit garantieren können (Rousseau 1981).

Für das Projekt der Wissenschaft bedeutet der Verlust transzendenter und transzendentaler Sicherungsinstanzen in der Moderne, dass die Grenzziehungen zwischen Rationalität und Irrationalität auf keinem sicheren Boden stehen, dass Wahrheits- und Gültigkeitsbehauptungen auf Wissensoperationen angewiesen sind, die den Raum des Wissens absichern. Zur modernen Wissenschaft gehört demnach über die Feststellung von Wissen hinaus die Reflexion der Geltungsgründe und der Reichweite von Wissen. Das Bildungsproblem der Moderne kann genau entlang dieses Spannungsverhältnisses von Aufklärungsanspruch und Grundlosigkeit des Wissens situiert werden.

Liest man beispielsweise Wilhelm von Humboldts Bildungsfragment nicht aus der Warte eines neuhumanistischen Ideals, sondern auf der Folie der Frage, welche Rolle der Auseinandersetzung der Einzelnen mit der Welt angesichts der Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Wissenschaft haben kann, tritt das oben angeführte Spannungsverhältnis auf den Plan. Zum einen lässt sich die Einheitlichkeit eines wissenschaftlichen Projekts nur im Horizont einer koordinierenden Verständigung auf der Grundlage geteilter Rationalitätsmaßstäbe behaupten. Zum anderen aber vollziehen sich die Auseinandersetzungen von Selbst und Welt entlang den singulären Artikulationen von Individuen. Im Raum der Bildung als Ort der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen nimmt das spannungsgeladene Verhältnis zwischen dem Anspruch von Wissensbegründungen und deren Entzogenheit Gestalt an.

So gewinnt „universitäre Bildung“ dort Kontur, wo ein Wissen, das aufgrund seiner ‚Wissenschaftlichkeit‘ zuvor als ‚selbstverständlich geltend‘ verstanden wurde, durch legitimatorische Reflexionen eben diese Selbstverständlichkeit verliert – und in Szenarien der Notwendigkeit, Bedürftigkeit und vielleicht auch der Unerwünschtheit von Legitimitätsprüfungen eingespannt wird. Mit den Verschiebungen im Verhältnis zum Wissen und zum eigenen Einsatz der Welterschließung nehmen Bildungsräume Gestalt an.

Eine solche Lektüre hat Folgen für die kategoriale Struktur von Bildung. Die Situierungsformen zum Wissen in Selbst- und Weltverständigungen als Möglichkeitsraum für Bildung auszuweisen, impliziert eine Absage an jede

Vorgegebenheit und (politisch-gesellschaftliche) Relevanzsetzung von Wissen (z.B. in Form eines Wissenskanons). Dieser machtkritische Zug von „Bildung“ erklärt sich nicht nur auf der Folie eines eigenständigen Verstandesgebrauchs, den die Aufklärung zur Kritik an machtvollen Autoritäten als Forderung erhob. Über die Frage, welches Verhältnis zu diesem oder jenem Wissen einzunehmen ist und wie darauf bezogen von „Bildung“ gesprochen werden kann, wird selbst auf dem Terrain der Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen verhandelt. Bildungsprozesse vollziehen sich demnach nicht als zertifizierbare in einer objektivierten, vermessenen Welt. Sie stellen keinen Besitzstand der Individuen dar. Da sie selbst als Positionierungen zum Wissen verstanden werden müssen, bleiben sie bestimmt-unbestimmt.

Für die empirische Erforschung von Bildungsprozessen bedeutet dieser bildungstheoretische Einsatz, dass die kategoriale Bestimmung von „Bildung“ nicht im Sinne einer wissenschaftlich-hegemonialen Schließung des Verhältnisses zum Wissen vorweggenommen werden kann. Als auf die jeweiligen Artikulationen von Selbst- und Weltverständnissen rückbezogene bleibt die kategoriale Bestimmung einem Vorbehalt unterworfen. Eine solche „kategoriale Verflüssigung“ von „Bildung“ (vgl. Schäfer/Thompson 2009) lässt sich am Beispiel einiger Studien der Bildungsforschung verdeutlichen: an den sprachphilosophischen Arbeiten zu einem „Bildungsvorhalt“ von Rainer Kokemohr (2007), an dem die Eröffnung und Schließung von Möglichkeitsräumen der Bildung in der Rede erforscht werden, oder an den Studien Alfred Schäfers zu „Bildungsforschung als Diskursanalyse“ (Schäfer 2011), bei der die für individuelle Selbstverständnisse produktiven Unterscheidungen diesseits von Authentizität und Inszenierung untersucht werden. Als drittes Beispiel seien Olaf Sanders' Ausführungen zur doppelten Artikulation (Sanders 2015) angeführt, mit dem Selbst- und Weltverständigungen als zwei Seiten eines Äußerungsgefüges (von Wollen und Werden) verstanden werden und sich als Operationen der Deutungsgebung und Subjektivierung artikulieren bzw. erschließen lassen.

Der erziehungswissenschaftliche Beitrag der Bildungsforschung besteht entsprechend dieser bildungstheoretischen Verständigung darin, kulturelle, politische und wissenschaftliche Vorgegebenheiten und hegemoniale Schließungen von „Bildung“ offen zu legen und zu problematisieren. Dies ist nicht nur im Sinne eines begrifflichen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagentextes angezeigt. Man kann an dieser Stelle auf einen Gedanken verweisen, der auch in der Feyerabend-Lakatos-Debatte eine wichtige Rolle spielte: Das ist eine Reflexivität hinsichtlich des Umstands, dass wissenschaftliches Wissen eine normalisierende und einschränkende Wirkung auf Lebensformen entfaltet. Eine wichtige Bedeutung der Erziehungswissenschaft besteht dann darin, durch kategoriale Reflexionen das Verhältnis von Begriff und Sache nicht normativ stillzustellen.

2 Zum Wirkungsproblem pädagogischen Wissens

Zu den grundlegenden Fragestellungen von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft gehört die Differenz von Wissenschaft und Praxis, von Wissen und seinem Einsatz im pädagogischen Handeln. Ohne auf die Problemstruktur des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der pädagogischen Tradition näher einzugehen und ohne die zahlreichen professionalisierungstheoretischen Studien vorzustellen, welche auf die Differenz von Wissen und Können hinweisen, kann der Umstand, dass pädagogisches Wissen nicht als Produkt eines verfügenden rationalistischen Subjekts gedacht werden kann (Dewe/Radtke 1991), als Statthalter einer erziehungswissenschaftlichen Differenz gelten. Pädagogische Prozesse und Beziehungen konstituieren sich immer auf einem Feld der Sozialität und machen erforderlich, die Bildung pädagogischen Wissens unter den Vorbehalt sozialer, institutioneller, organisationaler etc. Bezüge und Verhältnisse zu stellen. Anders gesagt, bleibt das Wissen unter Absehung seiner Verwendung unvollständig.

Die Studien der Wissensverwendungsforschung der 1980er Jahre (vgl. Beck/Bonß 1989) liefern m.E. bis heute Anregungen, um den Problemstellungen von Verwendung und Übersetzung erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissens nachzugehen. Mit diesen Studien wurde deutlich, dass eine Verabsolutierung wissenschaftlicher Rationalisierungsansprüche problematisch ist: Diese erwiesen sich nicht nur angesichts der Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Wissenschaft als unhaltbar, sondern rückten auch aus dem Blick, dass wissenschaftliches Wissen selbst soziale Probleme und Reflexionsdefizite erzeuge (ebd.).

Eine Erziehungswissenschaft, welche die Frage der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis nicht einseitig mit Verweis auf die Suprematie wissenschaftlichen Wissens auflöst, wird sich in diesem Sinne den Wissenschaft-Praxis-Vermittlungen in pädagogischen Feldern zuwenden. In der Tat gibt es dazu zahlreiche Studien, die ich daher als generischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung verstehe. Dazu einige Beispiele aus den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Malte Brinkmann (2009) hat die performativen Effekte untersucht, die durch eine flächendeckende Implementierung von schulischen Leistungstests zustande kommen: ein zunehmender Umbau des Unterrichts zu einer Übung und Erfüllung von Aufgaben, zu Formen eines „Teaching to the Test“. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung haben Melanie Kuhn und Miriam Mai (2016) gezeigt, wie sich in der Durchführung von Sprachstandserhebungen im Elementarbereich verschiedene Verwendungslogiken von Wissen überlagern, an deren Ende ethnisierende Unterscheidungspraxen stehen. Im Kontext der Digitalisierung haben, um ein drittes Beispiel anzuführen, Tara Fenwick und Richard Edwards (2016) die Frage aufgeworfen, wie sich mit den fortgeschrittenen Formen der Datenanalyse und Algorithmisierung im Bildungsbereich

bzw. der Bildungsforschung die Vorstellungen pädagogisch-professioneller Verantwortung und Ausbildung verändern.

Es ließen sich viele weitere Studien und Untersuchungen anführen. Die angegebenen Beispiele dienen lediglich dazu, aufzuzeigen, dass die hier skizzierte Untersuchungsperspektive nicht nur *einer* Teildisziplin, *einem* pädagogischen Handlungsfeld oder *einem* paradigmatischen Diskurs zuzurechnen ist. Diese Studien teilen die Einsicht einer „gesellschaftlichen Vermittlung“ des Pädagogischen. Daraus bezieht die Erziehungswissenschaft ihr Verständnis, eine kritische Wissenschaft zu sein und skeptisch gegenüber Fortschritts-optimismus und wissenschaftlichen Überlegenheitsansprüchen zu bleiben. Der spezifisch erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Bildungsforschung liegt demnach darin, wissenschaftliche Evidenz unter den Vorbehalt der systematischen und empirischen Erschließung der Verwendungen pädagogischen Wissens zu stellen – bzw. der ‚Enttäuschung‘ von Evidenz eine für die erziehungswissenschaftliche Wissensbildung produktive Rolle zuzuweisen.

Der Grund, den erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Bildungsforschung unter die Überschrift „Umstrittene Gründe“ zu stellen, richtet sich also insgesamt daran aus, Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik der Wissenschaft auf derselben Ebene anzusiedeln (und also letztere nicht nur im Sinne einer abhängigen Reflexion nachfolgen zu lassen). Wie dies gedacht werden kann, konnte in diesem Beitrag nur an zwei Fundstellen verfolgt werden. Es wären nun die diskursiven und argumentativen Voraussetzungen zu bestimmen bzw. zu beschreiben, über die Auseinandersetzungen konstituiert werden. In der Debatte zwischen Feyerabend und Lakatos spielten historische und wissenschaftstheoretische Bezüge eine herausragende Rolle, was für die Erziehungswissenschaft ganz ähnlich sein dürfte – ein Thema zukünftiger empirischer und systematischer Forschung.

Christiane Thompson, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2009): Fit für PISA? Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, J./Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-116.

- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 143-162.
- Fenwick, Tara/Edwards, Richard (2016): Die Auswirkungen digitaler Technologien auf professionelle Verantwortung und Ausbildung. In: Berliner Debatte Initial 27, 1, S. 6-21.
- Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (2009): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessestheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Koselleck, Reinhart (1984): Vergangene Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Melanie/Mai, Miriam (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-132.
- Motterlini, Matteo (1999): For and Against Method. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, A. et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3: Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Rousseau, Jean-Jacques (1981): Abhandlungen über die Wissenschaft und Künste. In: Rousseau, J.-J.: Schriften I. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Ruhloff, Jörg (1991): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Pädagogische Einsätze. Festschrift für Theodor Ballauff zum 80. Geburtstag. St. Augustin: Academia, S. 71-85.
- Sanders, Olaf (2015): Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze, Film, neuere Medien etc. Hamburg: Katzenberg.
- Schäfer, Alfred (2011): Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. In: Kubac, R./Rabl, C./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Aktuelle Einsätze und Ansätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 183-193.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, 4, S. 415-427.
- Weiß, Gabriele (2009): Fröhliche Erziehungswissenschaft. In: Kubac, R./Rabl, C./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Aktuelle Einsätze und Ansätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 90-100.