

Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im Forschungsreich der Mitte

Ulrich Binder

Moderne Wissenschaft ist von einer dualen Motivstruktur geprägt. „Auf der einen Seite definiert sie sich durch das selbstzweckhafte Streben nach Wahrheit und Erkenntnis, auf der anderen hat sie den praktischen Nutzen des neuen Wissens im Blick“ (Kaldewey 2013, S. 16).

Die „double-faced-conception of science“ (Dear 2005, S. 404) wird auf verschiedenen Wissenschaftsebenen relevant. Sie betrifft theoretische und praktische Fragen von der Lehre über die Wissensproduktion (in sowohl sozialer als auch geltungstheoretischer Hinsicht) bis zur Wissenschaftspolitik. Die bekannten Begriffspaare, die das Bezugsproblem anzeigen, sind Research/Development, grundlagenbezogene/anwendungsorientierte Forschung, Conclusion/Decision oriented Research, Kreativität/Innovation, Understanding/Control, Reflexion/Integration, Selbstzweck/Fremdzweck, Erkenntnis/Dogmatik, autonome Forschung/Auftragsforschung, Orientierungswissen/Verfügungswissen, Theorie/Praxis, Disziplin/Profession usw.¹

Im Kontext von Wissenschaften, die sich mit pädagogischen Fragen beschäftigen, hat das drei wesentliche (zwischen Deskription und Instruktion changierende) Reaktionen hervorgebracht.

- Beständig wird eine *harmonisierende Perspektive* (oder verschränkende oder vermittelnde) aktiviert. In verschiedenen Variationen findet sich die Ansicht, dass zweckfreie Forschung und Nützlichkeit für Produzenten und Abnehmer keine Gegensätze seien (vgl. für ein jüngeres Beispiel „gegen eine Radikalisierung der Trennung von Theorie und Praxis“: Heid 2015, hier S. 401). Im Wissenschaftsmodus erzeugtes Wissen werde vielmehr gewinnbringend in anderen Bereichen implementiert – *truth that matters* –, womit die Wissenschaft eine Gatekeeping- und Scharnierfunktion wahrnehme.
- Die Gegenposition, eine *separierende Perspektive*, ist ebenso längst etabliert. „Diener zweier Herren“ zu sein, „ohne sich zu verrenken“, sei schlicht „unmöglich“ (Tenorth 1999, S. 64). Die strikte Trennung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist folgerichtiger Ausdruck die-

1. Erinnert sei auch an die entsprechenden historischen Slogans: Francis Bacons *scientia potentia est* (Wissen ist Macht), Jacobus Le Morts *curiositas vel lucrum* (Neugier und Profit), Gottfried Wilhelm Leibniz' *theoria cum praxi* (sehr frei: Qualität und Relevanz) oder Immanuel Kants *Wahrheit und Nützlichkeit*.

ses Standpunkts, der betont, das wissenschaftliche Wahrheitsstreben gebe sich selbst einen Sinn, „sei es als selbstzweckhaftes Spiel (Schlick), als Kulturleistung (Polanyi, Frühwald) oder als autopoietisch geschlossenes Sozialsystem (Luhmann)“ (Kaldewey 2013, S. 20). Es erscheint dann, ostentativ ausgedrückt, als „esoterisches“, d.h. als nicht an einer wie auch immer definierten praktischen Relevanz orientiertes Wissen (Tenorth 1987).

- Eine dritte Variante fokussiert die *wechselseitige Irritierung* von dichotomen Zwecksetzungen, die weder in die eine noch in die andere Richtung aufgelöst werden könne (vgl. Kade 1999). So operierten Wissenschaften in pädagogischen Kontexten z.B. im Modus des *Guten*, was zugleich in der wissenschaftlichen *Wahrheitsoperation* problematisiert werde.

These 1: Im Kontext der Bildungsforschung verflüssigen sich die spannungsreichen Fragen, die mit einer Doppelstellung verbunden sind.

Mit Blick auf den „multidisziplinären Flickenteppich“ Bildungswissenschaften (Keiner 2015, S. 14), zeigt sich aber eine neuere, eine vierte Variante. Die Einheit der Differenz lautet dort – Differenz. Charakteristisch ist hier eine *Suspension des Bezugsproblems*. Geräuschfrei etabliert sich eine Entweder-oder-Figur: Entweder betreiben Disziplinen (oder Fächer oder Bereiche oder Cluster usw.) mit puristischem Impetus autonome Grundlagenforschung oder sie widmen sich ohne wissenschaftstheoretischem Legitimationsprozedere der verbessernden Gestaltung von Praxen verschiedenster Art (vgl. Edelmann/Schmidt/Tippelt 2011). *Crossover* zwischen praxisbezogenen und wissenschaftlichen Eliten werden kaum praktiziert, *overlapping consensus* muss in den meisten Fällen nicht gesucht werden.²

These 2: Die Erziehungswissenschaft folgt dieser Eindeutigkeitsentwicklung nicht.

Die Erziehungswissenschaft folgt, wenn sie im Feld der Bildungsforschung operiert, der Prämisse: „Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht“ (Oelkers 2014, S. 98). Die Erziehungswissenschaft pflegt auch und gerade in der Bildungsforschung „das Selbstverständnis einer ‚besonderen‘ Reflexionsform“ (Keiner 2015, S. 17). Es geht ihr um die distanzierte Fremdbe-

2 Dass sich beide Richtungen auch gleicher Programmatiken, Theorien und Methoden bedienen können, ist nicht die Antithese zur beobachteten Spezialisierung.

schreibung von normativen Orientierungen, Begrifflichkeiten, Zieldebatten, Kopplungen, Transformationen usw., und *zugleich* – nicht danach oder zusätzlich oder alternativ – geht es um die „Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung“ (Oelkers 2014, S. 99). Es wird gefragt, „ob das, was beobachtet wird, auch vertretbar, richtig und wünschenswert ist und was im Hinblick darauf zu tun und besser zu machen wäre“ (Zedler 2016, S. 72). Kurzum: Beobachter werden beobachtet, wobei die beobachtete Beobachtung bewertet und damit theoretische und praktische Rationalität auf verschiedenen Ebenen gestiftet wird.

Das eigentlich differenziertere Agieren im Bildungsforschungskontext führt paradoxerweise zu einer Entdifferenzierung. In systematischer *Irritation* beschreibt die Erziehungswissenschaft etwas, an dem sie teilhat, wobei sie wissenschaftliche Forschung und Reflexionsforschung *separiert* und zugleich die widerstreitenden Pole *vermittelt*.

These 3: *Geläufige Erklärungen zur „Mehrreferentialität“ der Erziehungswissenschaft (Keiner 1999, S. 71) sind unbefriedigend.*

Wenn die Erziehungswissenschaft im Bereich der Bildungsforschung operiert, verlieren die eingangs erwähnten Ordnungsversuche (noch mehr) an Überzeugungskraft. Das Operieren geschieht, *singulär*, weder im Reziprozitäts- noch im Unversöhnlichkeits- noch im Dialektikmodus.

Die Melange ist denn auch mit dem Hinweis auf eine polyvalente Stellung „zwischen zwei Polen“ (Kraft 2009, S. 281), also im „Zwischenreich“ (Keiner 2005, S. 166) von „ethischem, pragmatischem und Forschungsimperativ“ (Tenorth 2011, S. 20) – infolge gerne versehen mit Punzierungen wie Anomalie oder Zwitterhaftigkeit (Fuchs 2007) –, bestenfalls oberflächlich beschrieben.³ Ein statischer wissenschaftstheoretischer Erklärungsfokus, der immer wieder nur Abweichungen konstatieren kann, dringt nicht zum Problem vor.

So verwundert es nicht, dass andere Lösungen als die vom eingangs skizzierten *Master Narrativ* erprobt werden. Zwei seien angeführt. Die erste Lösungsvariante nimmt die Wissenschaftspraxen in den Blick. Die Beschreibung der Disziplin wird vor dem Hintergrund funktionaler Kontexte an dazugehörigen Datensammlungen eruiert. Im Fokus steht das organisato-

3 Selbst wenn derlei plausibel als Doppelmitgliedschaft, bei der „verschiedene Codes in Betrieb gehalten werden müssen (wahr/unwahr, vermittelbar/nicht vermittelbar, gut/schlecht z. B.), die sich aber nicht wechselseitig stützen können, sondern sich wechselseitig jeweils überschreiben“ (Fuchs 2007, S. 76). Weil das zwar eine Art der Beziehung von Wahrheits- und Nützlichkeitsorientierung *feststellt*, darüber hinaus aber kaum produktive Aussagen erlaubt; was aber schon insofern vonnöten ist, als die „oszillierende Alienation“ (ebd., S. 69) ja die große Mehrzahl der Wissenschaften betrifft.

risch strukturierte kommunikative Feld, das anhand von z.B. Stellenausschreibungen und Dissertationsthemen, Drittmittelakquise und Lehrbeschreibungen im Hinblick auf die Frage, was Erziehungswissenschaft innerhalb der Bildungswissenschaften mache, sondiert wird (vgl. für zwei jüngere Beispiele Schmidt-Hertha/Tippelt 2014; Criblez 2015).

Ein zweiter Lösungsvorschlag geht insofern umgekehrt vor, als nun der Outcome zum Ausgangspunkt wird: „Letztendlich produzieren sowohl wissenschaftliche Forschung als auch Reflexionsforschung Wissen“ (Kurtz 2007, S. 135). Es gelte die Wissensformen zu unterscheiden. „Die Qualifizierung der Wissenschaftlichkeit des Wissens wird dann abgelöst von institutionellen Kontexten und dem Wissen selbst zugeschrieben“ (Tenorth 1999, S. 65; vgl. jüngst auch Vogel 2016). Diese Unterscheidung eröffne „einen Zugang zu dem historisierenden, pragmatischen und pluralisierten Begriff von Wissenschaft. Sie erleichtert also auch Geltungsfragen, die in den Argumenten über die Nominalität des Fachs in der Regel ausgespart bleiben“ (ebd., S. 64). Entscheidungen zu Status, Funktionen und Leistungen der Erziehungswissenschaft werden hier „quasi im Nachhinein“ getroffen (ebd., S. 65).

Beide luziden Perspektiven blenden – aus guten Gründen – die Großfrage danach, was gewissermaßen der organisationalen Kommunikation und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion zugrunde liegt, weitgehend aus. Aller Fallstricke zum Trotz lohnt es sich aber, dieses ‚Vorhinein‘ nicht nur neuerlich, sondern neu in den Blick zu nehmen.

These 4: Auch wenn man nicht die Flucht nach hinten (organisationale Kommunikationsstruktur) oder nach vorne (Wissensstruktur) antritt, wird man hinsichtlich einer Erklärungsoption fündig.⁴

Fundamentale Spannungen strukturieren „jede Wertsphäre (Weber), jedes Funktionssystem (Luhmann) bzw. jedes soziale Feld (Bourdieu)“ (Kaldewey 2013, S. 414). Von da her erscheint die in Jahrhunderten stabilisierte und variierte Differenzierung von Autonomie- und Praxisdiskursen nicht als enerzierende Verunreinigung, sondern als Spannung, die die Ausdifferenzierung und die Stabilisierung des Wissenschaftssystems überhaupt erst ermöglicht hat. Zugleich wird sie als nicht aufzulösendes Moment erkennbar (vgl. auf dieser Folie die Ausführungen zur „erziehungswissenschaftlichen Wissenszeugung als Paradoxienmanagement“ bei Binder 2016).

4 Vgl. für das Folgende instruktiv Kaldewey 2013; bezüglich einer ersten erziehungswissenschaftlichen Ausbuchstabierung vgl. Meseth 2016.

Infolge erscheint eine Fremdreferenz (äußere Leistungserwartung) als *genuiner Bestandteil* – und nicht als Fremdkörper – der Selbstreferenz der Wissenschaft (innere Funktionserwartung). Leistungserwartungen nichtwissenschaftlicher Art sind schon im System eingebaut; sie werden dort in den Leitwert Wahrheit konvergiert und für wissenschaftliche Operationen genutzt. Das heißt die in *Abhebung* zu Erwartungen z.B. der pädagogischen Praxen konstruierten Operationen führen immer schon und stets *Anteile* dieser Praxen mit.

Mit dem Wissen, dass Praxisdiskurse Strukturelement der Erziehungswissenschaft sind, geraten neue Relationen zwischen den Dualen in den Blick. Vor allem erscheint die Differenz als nichtsubstantielles Einheitsmoment der erziehungswissenschaftlichen Programmstruktur. Sie ist weder Freund noch Feind, wird aber sehr wohl produktiv gewendet. (*Wie*, das ist es ja letztlich, was etwa die zwei zuvor genannten Perspektiven, organisations- und wissensstrukturelle, untersuchen.)

These 5: Aus der Formatierung zieht die Erziehungswissenschaft ein distinktes Alleinstellungsmerkmal samt produktivem Epistemologie-Apparat. Das führt zu Leistungen, die von anderen im Bereich der Bildungsforschung Operierenden unterscheidbar sind bzw. von diesen anderen auch erwartet und weiterverarbeitet werden.

Dass Wissenschaft „von Grund auf als Praxisdiskurs formatiert ist“ (Kaldey 2013, S. 23), gilt selbstverständlich für alle Disziplinen, die im Bereich der Bildungsforschung operieren. Mittels eines Außen „definieren sie sich selbst, reflektieren eigene Zielsetzungen und reproduzieren sich damit als genuin gesellschaftlicher Funktionszusammenhang“ (ebd., S. 9).

Aber es ist eine Frage des jeweiligen Paradoxiemanagements, wie dann akzentuiert wird. Im Fall der meisten Bildungswissenschaften wird je eine Flanke im Bezugsgefüge invisibilisiert.

Die Erziehungswissenschaft hingegen invisibilisiert diese Invisibilisierungsmöglichkeit. Sie bleibt im klassischen Spannungsfeld von Wahrheit und Nützlichkeit und nutzt genau dieses – spannungsgeladen. Auftretende Unge- wissheiten und Limitierungen können aber mit Blick auf Praxen erklärt und zum Re-Entry genutzt werden.

Die Erziehungswissenschaft reproduziert zwar semantisch die Trennung von Wissenschaft und Praxis, arbeitet aber zugleich permanent an einer Äquilibration der verschiedenen Erwartungen und hält die semantisch strikt gezogene Grenze hinwiederum operativ offen. Sie ist damit die Disziplin in-

nerhalb der Bildungsforschung, die sich *aufs Allgemeine spezialisieren* kann.⁵ Das macht sie unverwechselbar.

Und nützlich (im Sinne von anschlussfähig als ‚umcodierbar‘)

- für Umwelten: „Nicht erst in der Gegenwart, hier aber unverkennbar, ist die Disziplin für ihre politisch-gesellschaftlich relevante Umwelt ein [...] offenbar unersetzlicher Partner“ (Keiner/Tenorth 2007, S. 164). Verschiedene Umwelten können sich gemäß ihren eigenen Relevanzkriterien bedienen; „aus der systematischen Begründung und Kontextualisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens wird die zeit- und politik-angemessene Montage von Wissensstücken“ (Keiner 2015, S. 14).
- für andere Wissenschaftsdisziplinen: Im Kontext der Bildungsforschung ist die Erziehungswissenschaft für andere Disziplinen forschungsrelevant und -anregend (Ehrenspeck 2009, S. 158), durch Ergebnisse, die sie zur Verfügung stellt, aber auch durch ein spezifisches Agenda-Setting und bisweilen inspirierende Epistemologie. Sie ist längst keine Definitionsmacht, hat aber den Status einer originellen „Wissensquelle“, an der gerne die Flaschen aufgefüllt werden (Zedler 2016, S. 71).
- für Praxen: Die Leistung der Erziehungswissenschaft für Bildungspraxen und Bildungsorganisationspraxen besteht nicht in einer integrativen Orientierungs- und Identitätsstiftung, sondern darin, dass sie eine Art Wissens- und Akzeptanzkorridor erzeugt bzw. reflektiert. Offensichtlich verfügt die Erziehungswissenschaft „über ein probates Konzept“, Entwicklungen in all ihren Schattierungen nicht nur zu sichten und zu erklären, sondern auch „in eine Kontinuität zu überführen“ (Keiner 2015, S. 18). Wissenschaftliches Wissen wird positiviert und in der so gewonnenen Gewissheit zur Legitimation pädagogischer Praxis herangezogen.

Das ist keine Wächterfunktion, keine Drehscheibenfunktion, keine Korrektiv- und keine Klammerfunktion. Das ist lediglich eine spezialisierte Leistung, die dem Umstand geschuldet ist, dass die Erziehungswissenschaft einen Platz ‚in der Mitte‘ besetzt hält, der erlaubt/bedingt, mithilfe verschiedener Theoriezugriffe und Methoden sehr verschiedene Operationen spannungsreich in Betrieb zu halten.

5 Ein paar lose Indizien seien am Beispiel der so verfassten Allgemeinen Erziehungswissenschaft genannt. Diese positioniert sich im Kontext der Lehrerbildung nicht (nur) als schöngeistiger Exot, sondern kann z.B. auch in direkter Absicht erörtern, inwiefern Praxen funktionieren oder nicht; kann an einem Begutachtungswesen teilnehmen, das über das disziplininterne Peer-Reviewing weit hinausgeht; sucht gleichermaßen Anschluss an theoretische, empirische und anwendungsbezogene Wissenschaften innerhalb und außerhalb der Bildungsforschung und ist für all diese – Zitationsrankings z.B. belegen das – ‚brauchbar‘.

Ulrich Binder, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik an der PH Ludwigsburg.

Literatur

- Binder, Ulrich (2016): Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserschaffung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 447-451.
- Criblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In: Keiner, E./Glaser, E. (Hrsg.): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-70.
- Dear, Peter (2005): What is the history of science the history of? Early modern roots. In: *Isis* 96, 3, S. 390-406. <https://doi.org/10.1086/447747>.
- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2011): *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-169.
- Fuchs, Peter (2007): *Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft*. In: Kraft, V. (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-82.
- Heid, Helmut (2015): *Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über soziale Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 3, S. 390-409.
- Kade, Jochen (1999): *System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 527-544.
- Kaldewey, David (2013): *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Keiner, Edwin (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 21)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, Edwin (2005): *Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 2, S. 155-172. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0131-4>.
- Keiner, Edwin/Tenorth, Heinz-Elmar (2007): *Die Macht der Disziplin*. In: Kraft, V. (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155-173.

- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Keiner, E./Glaser, E. (Hrsg.): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-34.
- Kraft, Volker (2009): Standardisierung zwischen Wissenschaft und Organisation. In: Bilstein, J./Ecarus, J. (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-283.
- Kurtz, Thomas (2007): Zur Leistung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-139.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 474-493.
- Oelkers, Jürgen (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)*. Weinheim: Beltz, S. 85-101.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)*. Weinheim: Beltz, S. 172-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz, S. 330-349.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Der Status der Erziehungswissenschaft – Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In: Pollak, G./Prim, R. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 58-69.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „...die praktische Seite der philosophischen Fakultät“. Status und Funktion universitärer Pädagogik. In: *Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Glanzlichter der Wissenschaft*. Stuttgart: Lucius, S. 139-148. <https://doi.org/10.1515/9783110504729-026>.
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 452-473.
- Zedler, Peter (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. In: Fickermann, D./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. Münster, New York: Waxmann, S. 84-101.