

Christiane Thompson | Malte Brinkmann |
Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)

Praktiken und Formen der Theorie

Perspektiven der Bildungsphilosophie

Christiane Thompson | Malte Brinkmann | Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)
Praktiken und Formen der Theorie

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Herausgegeben von der
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Herausgeberkollegium:
Malte Brinkmann | Markus Rieger-Ladich | Christiane Thompson

Christiane Thompson | Malte Brinkmann |
Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)

Praktiken und Formen der Theorie

Perspektiven der Bildungsphilosophie

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6594-7 Print

ISBN 978-3-7799-6595-4 E-Book (PDF)

978-3-7799-6670-8 E-Book (EPUB)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	8
Praktiken und Formen der Theorie	
Konturen der „Wissensarbeitsforschung“	
<i>Christiane Thompson</i>	11
I Zukunft der Bildungsphilosophie	33
Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen	
<i>Olaf Sanders</i>	34
II Bildungsphilosophische Einsätze	53
„Eingreifendes Denken“ – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie	
<i>Carsten Büniger</i>	54
Theorien revolutionärer Praxis	
Bildungsphilosophische Überlegungen zu den Revolutionsbewegungen von 1917 und 1968	
<i>Daniel Burghardt</i>	73
Bildung – Eine Welt bilden	
Zum Begriff „mondialisation“ bei Jean-Luc Nancy	
<i>Edgar Forster & Madeleine Scherrer</i>	91
Einfach kompliziert	
Schule und die Sache mit dem Posthumanismus	
<i>Agnieszka Czejkowska</i>	108
III Medien und Medialität in der Bildungs- und Erziehungstheorie	125
Inspiration und Irritation durch literarische Texte	
Zu einer Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und ihren Praktiken	
<i>Hans-Christoph Koller</i>	126
Filmische Bildungen und Montagen	
Theoriebildung im Horizont der Bildlichkeit	
<i>Andrea Sabisch</i>	143

Die Schmerzen der anderen Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung <i>Markus Rieger-Ladich</i>	163
IV Systematische Forschung zwischen Konstruktion und Rekonstruktion	185
Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft Zu den Potenzialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion <i>Arnd-Michael Nohl</i>	186
Bildungstheorie in the Making Pädagogische Gegenstandskonstruktionen im Kontext der PISA-Debatte <i>Daniel Wrana</i>	203
<i>Quid iuris</i> und <i>quid facti</i> Über Formen erziehungswissenschaftlicher Kritik <i>Thomas Mikhail</i>	228
V (Bildungs-)Philosophische Perspektiven auf „Methode“: Haltung, Grenze, Exploration	245
Die Macht der Methode <i>Ruth Sonderegger</i>	246
<i>Doing theory</i> entlang disziplinärer Grenzen Arbeiten mit Fotografien <i>Sabine Krause</i>	260
Methode als Haltung: Der doppelte hermeneutische Respekt <i>Tatjana Schönwälder-Kuntze</i>	280
VI Zur Frage der Methode in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie	297
Statements zur Frage der Methode in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie	298
Verwissenschaftlichung der Theoriebildung <i>Rita Casale</i>	299
„Methoden“ in der Allgemeinen Pädagogik und der „Philosophy of Education“ <i>Kai Wortmann</i>	302

Methodisierung als Antwort?!	
Erkenntnispolitische Rückfragen zur Methode in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie	
<i>Kerstin Jergus</i>	305
Wozu Methoden pädagogischer Theoriebildung?	
<i>Hanno Su</i>	309
Verzögerung als Methode	
<i>Martina Lütke-Harmann</i>	312
Die Responsivität der Theoriebildung	
<i>Andreas Gelhard</i>	317
Kontexte einer Methodisierung der theoretischen Forschung in der Erziehungswissenschaft	
<i>Norbert Ricken</i>	321
Verzeichnis der Autor*innen	325

Vorwort

Die derzeitige Lage rund um die Corona-Pandemie scheint wenig Raum für das zu lassen, was klassisch mit dem Begriff der *Theorie* bezeichnet wird. Dieser steht für eine Form der gedanklichen Auseinandersetzung – für eine Kontemplation, die sich ihre Themen und Formen nicht von Handlungszwängen vorgeben lässt. Eine solche Wissensform bzw. Reflexionspraxis erscheint in der Gegenwart von Krisenstäben und Expertenräten mehrfach als *verlorene Sache*. Steigende Infektionszahlen und die Belastung oder sogar Überlastung gesellschaftlicher Teilsysteme, allen voran das Gesundheitssystem, verlangen nach einem entschlossenen und durch wissenschaftliche Evidenz gestützten Handeln, keine Frage. Zugleich ist zu bemerken, dass – ungeachtet aller Maßnahmen zur Überwindung der Pandemie – Fragen in den Vordergrund treten, die sich *der Perspektive der Bewältigung sperren*. Es sind u. a. diese Fragen, die auf die grundlegenden Verhältnisbestimmungen zu den anderen, zu sich selbst und zur Welt und also zum Grundmodus von Theorie zurückführen. Eine der drängendsten Fragen ist dabei wohl die, *wie mit dem Virus zu leben sei*. Wie kann man wörtlich und metaphorisch gesprochen ‚an einem gemeinsamen Ort sein‘? Derartige Fragen, die für die unterschiedlichsten Lebens- und Praxisbereiche zu konkretisieren wären – für die Universität beispielsweise bezüglich digitaler oder körperlicher Präsenz im Seminar –, setzen das theoretische Arbeiten in Gang im Sinne einer begrifflichen Verbindlichkeit und einer Verantwortung im Denken.

Dieser Band befasst sich nicht im engeren Sinne mit der Corona-Pandemie. Seine Beiträge gehen zum größten Teil auf die Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE zurück, die im Jahr 2018 an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg stattfand – und damit vor dem Auftreten des Virus. Die Idee, die Tagung der Kommission im Jahr 2018 an Praxen des Theoretisierens auszurichten, brachten Carsten Bün-ger und Olaf Sanders ein. In ihrem Konzeptpapier schlugen sie vor, das „Philosophieren als Praxis der Erziehungswissenschaft“ zum Dreh- und Angelpunkt einer Tagung zu machen. Sie verbanden damit das Verständnis von Philosophie als ein ‚Werkzeug‘ der Befremdung. Nicht erst seit Beginn des 21. Jh. würden die kritische Reflexion der Erziehungswissenschaft, die Re- und Dekonstruktion von Konjunkturen und wirkmächtigen Weichenstellungen des Pädagogischen und die aus solchen Analysen gewonnenen Hinweise auf ausgeblendete Momente oder Vereinseitigungen im vorherrschenden Bildungsdenken zur philosophischen Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft gehören – so die Kollegen in ihrem Konzeptpapier. Für die Tagung regten sie an, eine Bilanz dieser philosophisch-theoretischen Arbeit vorzunehmen und dabei ausdrücklich zu

diskutieren, inwiefern und in welcher Weise Philosophieren als *erziehungswissenschaftliche Praxis* gefasst werden könne.

Schon bei der Auswahl der Beiträge für die Tagung zeigte sich das große Interesse am Philosophieren und an *doing theory*. Deutlich wurde allerdings auch der enge Bezug des Tagungsthemas auf die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin seit den 1960er Jahren – und weitergehend auf die gesellschaftlichen Transformationen, darunter die widersprüchlichen Globalisierungsbewegungen, unter denen (heute) pädagogische Begriffe zu denken sind bzw. an denen sich pädagogische Theorie abzuarbeiten hat. Mit Blick auf die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin sei beispielhaft die Methodendiskussion angeführt: Diese ist in der Erziehungswissenschaft sehr stark durch die Vorstellung sozialwissenschaftlich-empirischer Programme geprägt, die wiederum im engen Zusammenhang mit der Qualität und Förderung von Projektforschung zu sehen ist. Dieser Aspekt stellt die Verständigung über „Methoden“ immer schon in einen spezifischen Rahmen.

Zur Situierung erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Theorie im Hinblick auf gesellschaftliche Transformationen sei hier darauf hingewiesen, wie entscheidend die begriffliche Formatierung von Konzepten wie „Globalisierung/Globalität“ oder „Posthumanismus“ ist – für pädagogische *Anschlüsse* bzw. *Einsätze*. Auf diese und weitere Problemstellungen, darunter „Anthropozän“ und „Chthuluzän“ oder auch die Gestalt „revolutionärer Praxis“ gehen die Beiträge dieses Bandes ein. Damit verdichtet sich der Blick auf die Vollzüge von Theorie im Wechselbezug auf einen krisenhaften gesellschaftlichen Wandel (und darauf, wie Letzterer überhaupt zu beschreiben und zu erschließen wäre).

Das Interesse an den praktischen Vollzügen von Theorie schloss das Anliegen ein, die bildungs- und erziehungsphilosophische Arbeit selbst zum Gegenstand einer Theoretisierungsbemühung zu machen. Einige Beiträge dieses Bandes sind dementsprechend der Frage gewidmet, wie ein Hineinfinden in bzw. das Einsetzen des theoretischen bzw. philosophischen Forschen zu denken sei. In anderen Beiträgen wird die bildungstheoretische Produktivität von Literatur, Film und Serien behandelt und theorieprogrammatisch gewendet. Schließlich werden Debatten in der Erziehungswissenschaft sowie das Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung einer systematisierenden Analyse unterzogen.

Im Schlussteil des Bandes sind kürzere Statements zu Methode und Methodisierung in der Bildungs- und Erziehungstheorie zu finden. Zu diesem Thema hatte auf der Hamburger Tagung eine Podiumsdiskussion stattgefunden, auf der erste Impulse präsentiert wurden. Es kam die Idee auf, den hier begonnenen Austausch fortzusetzen. Daher wurden weitere Kolleg*innen aus der Kommission – an unterschiedlichen Punkten ihres wissenschaftlichen Wegs – gebeten, zur Methodenfrage der Bildungs- und Erziehungstheorie Stellung zu nehmen. Die Herausgeber*innen verbinden mit der hier abgedruckten Sammlung von Statements die Hoffnung, die weitere Diskussion dieses wichtigen Themas – in

seiner Bedeutung für Studium und postgraduierte Studien, für die disziplinäre Stellung der Erziehungs- und Bildungstheorie sowie für die Forschungsarbeit in concreto – zu befördern.

Die Tagung der Kommission, die Ausgangspunkt für diesen Band war und die – wie bereits erwähnt – an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg stattfand, wurde von Olaf Sanders und seinem Team ausgerichtet. Die Herausgeber*innen danken herzlich für die hervorragende Organisation und die schöne Tagungsatmosphäre. Den Autor*innen der Beiträge und Statements gilt unser Dank für ihre Mitarbeit an diesem Band, der die Vielfalt und die Produktivität bildungs- und erziehungsphilosophischer Arbeit dokumentiert. Antje Naumann und Sören Meyer danken wir für die Redaktion und Aufbereitung des Manuskripts. Last but not least gebührt dem Verlag – namentlich Konrad Bronberger, Myriam Frericks und Frank Engelhardt – unser Dank für die Aufnahme des Bandes und seine professionelle editorische Begleitung.

Die Herausgeber*innen im Oktober 2020

Praktiken und Formen der Theorie

Konturen der „Wissensarbeitsforschung“

Christiane Thompson

In seinem Eröffnungsvortrag zum Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* im Jahr 2014 hat Roland Reichenbach die Lage der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als „posttheoretisch“ beschrieben (Reichenbach 2020, S. 137 ff.). Reichenbach kritisiert die permanente Forderung der Innovation und Neuerung, aus der seines Erachtens nur „kurzlebige Diskurse“ resultieren können (ebd., S. 145). Dies hat für die Stellung von Theorie problematische Folgen, obgleich – das sei angemerkt – zur Charakterisierung der Lage von Reichenbach auch eine gehörige Verachtung der pädagogischen Traditionen angeführt wird. Nach Auffassung von Reichenbach hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschung entwickelt, für die gar keine „Theorie“ mehr notwendig sei. An die Stelle von Theorien seien „theoretische Modelle“ getreten (ebd., S. 149), welche die zu verarbeitenden Konzepte in Kästchen und Pfeilen anordnen würden: „Weil diese ‚Theorien‘ so sprachlos sind, werden sie häufig ein wenig anders genannt, so spricht man gern von unserem ‚theoretischen Modell‘ [...]. Richtiger wäre es wahrscheinlich, von ‚unserem posttheoretischen Modell‘ [...] zu sprechen“ (ebd., S. 150). Mit dem Aufstieg dieses Programms empirischer Forschung treten die systematische Verständigung und theoretische Reflexion von Begriffen in den Hintergrund.

Es bleibt im Text von Reichenbach allerdings nicht bei der polemischen Kritik an der empirischen Bildungsforschung. Ebenso kritisch und polemisch begegnet Reichenbach dem Feld erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, das er als „Sockenhersteller-Kaste“ (ebd., S. 151) beschreibt. Die Kritik bezieht sich darauf, dass Theoretiker*innen einen Diskurs unter sich aufziehen und sich verhalten, wie „Sockenhersteller, die nur für andere Sockenhersteller Socken herstellen“, so Reichenbach mit Marquard (ebd., S. 150 f.). Insofern als sich diese Theorie-Diskurse nur um sich selbst drehen, weist ihnen Reichenbach ebenfalls das Prädikat zu, *posttheoretisch* zu sein.

Wie es immer bei derartigen polemischen Kritiken der Fall ist, kann man eine Reihe von Einwänden geltend machen, darunter fehlende Differenzierungen, unzulässige Generalisierungen sowie eine fehlende begriffliche Bestimmung des Verhältnisses von erziehungswissenschaftlichem Wissen, Forschung und Theorie. Reichenbach räumt selbst ein, dass seine Typisierung eine grobe rhetorische Vereinfachung sei (ebd.). Dessen ungeachtet hält er an seinem Gesamteindruck von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und ihrem

von außen und innen gesetzten Innovationsdruck fest – sicherlich auch um weitere Analysen und Bestandsaufnahmen sowie eine Auseinandersetzung zur Disziplinentwicklung bezüglich der Rolle von Theorie in Gang zu setzen. Bei aller Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten scheint es bedeutsam zu bestimmen, in welche Richtung sich das Fach bewegt.

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, seien einige Entwicklungen hierzu angegeben, darunter die Beobachtung, dass die „Allgemeine Pädagogik“ keinen besonderen Fokus in der Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der Disziplin (mehr) bildet. Analoges lässt sich für Buchpublikationen mit systematischen Entwürfen „Allgemeiner Pädagogik“ oder „Systematischer Pädagogik“ sagen. Bildeten diese lange Zeit einen wichtigen Bezugspunkt für die pädagogische Selbstverständigung und den fachlichen Einbezug, so ist mit und nach der Einführung der modularisierten Studiengänge eine Ausdifferenzierung dieses Publikationsgenres in Gang gekommen. Zum einen spiegeln diese Bücher die Vielfalt von Themen und Zugängen wider; zum anderen verfolgen sie stärker das Ziel des einführenden Überblicks (von Ausnahmen abgesehen). Zur Ausdifferenzierung des Faches gehört sicherlich auch, dass philosophische Bezugsautor*innen und sozialwissenschaftliche Methodenprogramme mitunter einen programmatischen oder quasi-paradigmatischen Status in der Erziehungswissenschaft erhalten. Davon zeugen Einführungen und Handbücher, aber auch Methodenschulen für Postgraduierte.

Alle diese Phänomene wären sicherlich genauer systematisch und empirisch zu ergründen, wobei gleichermaßen epistemologische wie auch disziplin- und wissenschaftspolitische Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssten. So lässt sich die fachinterne Diskussion um die erziehungswissenschaftliche Methodenausbildung nicht ohne den Gesichtspunkt der entsprechenden Qualifizierung von Absolvent*innen für die empirische Projektforschung verstehen, die in Konkurrenz zu Absolvent*innen aus der Soziologie und Psychologie treten. Des Weiteren ist es unerlässlich, die Einbettung der Erziehungswissenschaft in einen weiteren bildungspolitisch und bildungsökonomisch gelagerten Rahmen einzustellen. Letzteres soll im ersten Teil dieses Einleitungsbeitrags geschehen, da sich mit diesem Punkt die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung verknüpft.

Der entscheidende Dreh- und Angelpunkt der folgenden Überlegungen sei vorweggenommen: Im Lichte von Datafizierung und globaler Ökonomie scheint Reichenbachs Diagnose von einer Polemik zu einer Wirklichkeitsbeschreibung der Erziehungswissenschaft überzugehen. Anders aber als Reichenbach dies in seinem Vortrag dargestellt hat, soll im Folgenden gezeigt werden, dass die Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Besonderen nicht von selbstbezüglichen Diskursen entlang von Meisterdenker*innen geprägt ist. Dass

es demgegenüber eine vielgestaltige theoretische „Wissensarbeitsforschung“¹ gibt, die Problemstellungen des Fachs (und deren Verhandlungen in den Bereichen Wissenschaft, Policy und Praxis) ebenso identifiziert wie auf die Schlüsselprobleme der Gegenwart überhaupt eingeht, ist Einsatz und Programm dieses Bandes.

Im ersten Teil der Einleitung wird – wie schon angedeutet – ein bildungspolitischer und -ökonomischer Rahmen skizziert, der unter dem Eindruck von Datafizierung die Frage nach dem „Ort der Theorie“ neu aufwirft. Der Ausdruck „Aufgabe von Theorie“ im Titel des ersten Teils spielt auf die doppelte Bedeutung von „Aufgabe“ an: einerseits als Enden von Theorie im Sinne einer problematischen Entwicklung und andererseits verstanden als zu erneuernder Auftrag. Im zweiten Teil der Einleitung werden Streifzüge im Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie unternommen, die von der Auseinandersetzung um die „Allgemeine Pädagogik“ ihren Ausgangspunkt nehmen. Ziel der Darstellung ist nicht, die sehr unterschiedlichen begrifflichen Einsätze als großes harmonisches Denkkollektiv darzustellen. Es geht vielmehr darum, Praktiken und Formen des Theoretisierens herauszustellen, die sich für die erziehungswissenschaftliche Erkenntnisbildung als überaus fruchtbar erwiesen haben. Im dritten Teil der Einleitung wird ein Vorblick auf die in diesem Band versammelten Beiträge gegeben.

1 Entwicklung der Erziehungswissenschaft – Aufgabe von Theorie

Zum disziplingeschichtlichen Erkenntnisstand gehört die Auffassung, dass sich in der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren eine Empirisierung bzw. Versozialwissenschaftlichung vollzogen habe (stellvertretend für zahlreiche Publikationen vgl. Dinkelaker et al. 2016). Eine paradigmatische Bedeutung wird dabei der sogenannten „realistischen Wendung“ zugeschrieben, die – so Heinrich Roth in seiner Antrittsvorlesung von 1963 (Roth 2007, S. 94) – auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlegung der Erziehungswissenschaft ausgerichtet sein sollte. Bis heute speist der Rekurs auf diesen Aspekt gegenwärtige Selbstpositionierungen. So wird z.B. angeführt, dazumal habe eine philosophisch orientierte Normendebatte dominiert, sodass für eine an Überprüfbarkeit und Objektivierung ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Forschung kein Raum vorhanden gewesen sei (vgl. z.B. Bos/Postlethwaite 2014, S. 253; vgl. dagegen analytisch zur Normproblematik Meseth et al. 2019).

Wie oben bereits gegenüber Reichenbach eingewandt worden ist, sind Bestandsaufnahmen entlang stilisierter Paradigmen und Positionen engführend

1 Diesen Begriff hat Paul Rabinow eingebracht, um eine interpretative Analytik zu beschreiben, die philosophischem Lernen und diagnostischer Strenge verpflichtet ist (Rabinow 2003).

und missverständlich, weil sie zu Gegenüberstellungen verleiten, die dem Stand der Ausdifferenzierung und Pluralisierung des Fachs nicht gerecht werden und die schon in den 1960er Jahren nicht als für die akademische Pädagogik repräsentativ gelten konnten. Unterscheidungen wie „Geisteswissenschaft versus empirische Erziehungswissenschaft“ oder „Normativität versus Deskriptivität“ affirmieren überdies ein begrifflich-kategoriales Raster, das längst einer kritischen Analyse unterzogen wurde (Ruhloff 1979).

Ein weiteres Problem der paradigmensorientierten Darstellungen deutete sich im Auftakt bereits an; denn diese erwecken den Eindruck, man könnte die Entwicklung von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in den vergangenen 60 Jahren aus der immanenten Perspektive wissenschaftlicher Diskurse verstehen. Es liegen mittlerweile eine Reihe von Beiträgen vor, welche die Wissenschaftsentwicklung in die Kontexte technokratischer Expertise und Medikalisierung sowie einer sich entwickelnden Bildungsökonomie stellen (vgl. z.B. Tröhler 2015). Im Kontext der politischen Systemkonkurrenz nach dem Zweiten Weltkrieg kam der optimalen Abrufung der Begabungs- und Lernpotenziale der Bevölkerung eine zentrale Bedeutung zu, was dazu führte, wie Rohstock (2014) gezeigt hat, dass Computerwissenschaftler und Psychologen zu wichtigen Akteuren der Bildungsentwicklung wurden. In einem aktuellen Sammelband von Ydesen (2019) wurde kürzlich der Aufstieg der OECD als globaler transnationaler Autorität im Bildungssystem rekonstruiert. Dieser Aufstieg habe sich maßgeblich über die Einrichtung von Indikatoren (*Social Indicator Development Program*; vgl. Ydesen 2019a, S. 294) vollzogen, welche der Bildung sowie der Entwicklung des Bildungssystems zugleich eine ökonomisch-kapitalistische und westliche Perspektive unterlegt hätten (ebd., S. 295). Die OECD konsolidiert nicht nur dadurch ihre Macht, dass sie als feststellende Instanz für die Qualität von Bildung auftritt. Sie bildet vielmehr einen Regierungskomplex, der politische Agenden setzt und die Herausbildung von Märkten im Bildungsbereich befördert. Die aktuellen Entwicklungen lassen sich unter der Überschrift einer „Global Education Industry“ fassen, in der gleichermaßen innovative Ideen, Vernetzungen und *Policies* zum Gegenstand von Markt und Transaktion werden (vgl. Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019).

Vor gut zehn Jahren haben Casale et al. (2010) bereits die Veränderung der Lehrerbildung im Zuge der oben genannten Transformationen zum Thema gemacht. Ihre Feststellung lautet, dass spezifische Wissensbestände (wie Sprache, kultureller Kanon, nationale Geschichte) in ihrer Bedeutung für universitäre Bildung deautorisiert würden und mit Berichten wie „Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science“ (OECD 2002) nichts anderes als eine „neue Wissenschaft“ unter den Maßgaben von Effizienz und Evidenz gefordert werde (Casale et al. 2010, S. 51). Wenn Casale et al. die Entwicklungen als „Geburt der Lernwissenschaft“ fassen, welche den „Untergang der Erziehungswissenschaft“ mit sich bringe (ebd., S. 53), so klingt darin gerade auch die Diagnose einer

Absage an eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Theoriebildung an; denn die Lernwissenschaft werde von ihren Proponenten als transdisziplinäres Feld begriffen, dem eine einheitliche psychologisch ausgerichtete Grundlage unterstellt werde (ebd., S. 54). Wie ich im Folgenden zeigen möchte, verschärft sich die kritische Diagnose von Casale et al. durch Datafizierung bzw. Big Data.

Schon 2014 hatte Rob Kitchin in einem Beitrag für die Zeitschrift „Big Data & Society“ zu bedenken gegeben, dass sich mit den wachsenden Datenmengen sowie den Möglichkeiten ihrer algorithmischen Verarbeitung ein „Paradigmenwechsel“ in der Wissenschaft ankündige: Die bloße Möglichkeit, Daten in beliebiger Weise aufeinander zu beziehen, um Korrelationen zu erschließen, führt nach Auffassung von Kitchin zu einer Entwertung von Theorie – Kitchin spricht in seinem Beitrag sogar vom „Ende der Theorie in der Wissenschaft“ (ebd., S. 4, hier wie im Folgenden: Übers. C. T.; vgl. auch Anderson 2008). Dabei ist wichtig festzuhalten, dass in dem Beitrag nicht nur von jenen spezifischen Teilbereichen oder Teildisziplinen die Rede ist, die mit sogenannten grundlagentheoretischen Bezügen betraut sind, so wie dies in der Erziehungswissenschaft für die Bildungs- und Erziehungsphilosophie bzw. die Allgemeine Erziehungswissenschaft der Fall ist. Mit einem aufstrebenden Datenempirismus werden gleichermaßen Methoden einer empirischen Sozialforschung entwertet, die sich der sinnbezogenen Konstitution ihrer Gegenstände annimmt. Der *Modus Operandi* einer „datengetriebenen Wissenschaft“ (ebd., S. 5) sei – so Kitchin – eine rein induktive Angelegenheit, die auf die Vielfalt von Daten und ein angemessenes *data mining* zurückgreife (ebd.). Dementsprechend nennt Kitchin im Anschluss an Hey, Tansley und Tolle (2009) dieses Paradigma „explorative Wissenschaft“ („exploratory science“, ebd.).

Kitchins Darstellung einer datengetriebenen Wissenschaft mag auf den ersten Blick überzogen erscheinen und selbstverständlich hält Kitchin selbst die Engführungen und Reduktionismen fest, die ein solches Wissenschaftsmodell kennzeichnen. Während die epistemologische Kritik an einem solchen Modell vielfach formuliert und vorgetragen worden ist, muss dennoch festgehalten werden, dass diese kaum Einfluss auf die Entwicklungen zu nehmen scheint. Das konnte man schon sehr gut an den Operationen rund um die sogenannte Evidenzorientierung beobachten, die in den USA mit einer extremen förderpolitischen Verengung einhergegangen ist (Jornitz 2008; vgl. dazu auch Bellmann/Müller 2011; Herzog 2011).

Große Firmen wie *Pearson* verfolgen gegenwärtig das Ziel, für den Bildungsektor relevante Daten zu sammeln und zur Verfügung zu stellen, um allen Interessierten die Möglichkeit zu bieten, an einer evidenzbasierten Weiterentwicklung des Bildungssystems teilzuhaben (vgl. dazu Thompson 2019). Es ließen sich zahlreiche weitere Initiativen von ökonomischen Akteuren angeben, die im Sinne einer Dienstleistung Datenverarbeitungen mit einem wissenschaftlichen Anspruch und einer pädagogischen Innovation verknüpfen. Ed Tech Firmen

bieten technische Lösungen an, um Datensätze (z. B. von Studierenden) aus verschiedenen Anwendungen zusammenzuführen, um damit eine Grundlage für eine möglichst vollständige und pädagogisch individualisierte Intervention zu erstellen. Das sogenannte *Pittsburgh Science of Learning Center*, eine Institution an der Schnittstelle von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, hat einen „DataShop“ entwickelt, der zwei „Dienstleistungen“ („services“) anbietet: eine Infrastruktur, um große Mengen von Forschungsdaten zu speichern und verfügbar zu machen, sowie eine Reihe von Analyse- und Berichtsinstrumenten für die gesammelten Daten.²

Im Horizont derartiger Entwicklungen hat Ben Williamson die Frage aufgeworfen, wem eigentlich Theorie ‚gehöre‘: „Who Owns Theory?“ (Williamson 2017). Diese Frage deutet auf das Urheberrecht hin; denn die Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Datenverarbeitungsprozessen gehen aus einem Algorithmus hervor, der – als geistiges Eigentum – z. B. einer Firma gehört: „Pearson and Lytics Lab do not just own the big data technologies and the information they collect but own the algorithms and analytics required to make sense of those data, and thereby potentially to generate novel theories about diverse processes of learning and education“ (Williamson 2017, S. 106). Theorie wird zu einem Eigentum und deren Nachvollziehbarkeit zu einem Firmengeheimnis. Worauf Williamson in seinem Beitrag außerdem hinweist, ist, dass in die Art der Datenverarbeitung spezifische Vorannahmen eingebracht würden, welche die Perspektive der datengetriebenen Wissenschaft selbst befördern. Für diese politisch-ökonomisch justierte Ausrichtung der Datenforschung würde wiederum Akteure aus der Wissenschaft eine wichtige Rolle spielen, da sie den Projekten und Initiativen wissenschaftliche Autorität verleihen würden.³

Der Beitrag von Williamson geht also über Kitchins Bestandsaufnahme hinaus, indem er – über die paradigmatische Neuausrichtung hinaus – verdeutlicht, dass und wie sich ein ‚Ortswechsel‘ der Theorie vollzieht – und zwar hin zum privatwirtschaftlichen Sektor. Die dort etablierte datenwissenschaftliche Expertise mit der entsprechenden technischen Infrastruktur und politisch-ökonomischen Vernetzung wird mit ihrer zunehmenden Konsolidierung als hybrides Feld zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft früher oder später die Frage provozieren, inwiefern noch andernorts – konstituiert durch eine akademische und historisch-systematische Perspektive – erziehungswissenschaftlich geforscht werden kann. Akteure wie die OECD befördern diese Entwicklung im Bereich

2 Vgl. <https://pslcdatashop.web.cmu.edu/about/> (Abfrage: 18.06.2020). Im sogenannten *PL² project* wird z. B. eine „student progress classification“ anhand der ausgewerteten Daten entwickelt. Die Beispiele zeigen, dass die allgemeine Infrastrukturentwicklung und die Programmierung von Algorithmen bzw. Tools Hand in Hand gehen.

3 Williamson verweist in seinem Beitrag auf die Stanford University (ebd., S. 106). Man wird hier aber generell die Etablierung eines *wissenschaftlichen* Feldes zu „educational data mining“ anführen müssen (vgl. z. B. Romero et al. 2010).

der Digitalisierung bzw. Datafizierung und verstehen diese als Bildungsinnovation im Sinne einer „schöpferischen Zerstörung“ (Schumpeter) überkommener Bildungstraditionen (vgl. OECD 2017).

Deutlich wurde an der vorausgehenden Darstellung, dass die Diskussion um Theorie nicht auf den Bereich innerwissenschaftlicher Verständigung beschränkt werden kann. Der Aufstieg der Erziehungswissenschaft wie auch ihre Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten steht in einem engen Bezug zu einer politischen Ökonomie der Bildung, die mittlerweile zu einer globalen Angelegenheit geworden ist und die als Feld einer datengetriebenen Bildungsforschung die Grenzen von Wissenschaft diffundieren lässt. Auf dieser Grundlage gilt es, zwei Gesichtspunkte von Theorie zu profilieren: Im Anschluss an die vorausgehenden Ausführungen ist festzuhalten, dass die bestehenden Entwicklungen selbst zum Gegenstand von Theorie werden müssen. Dies impliziert einen Theoriebegriff, der über eine bloße Identifizierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen hinausweist und deren kritische Durchdringung anvisiert. Theorie ist damit – erstens – immer als eine Antwort zu begreifen, die sich aus einer *Auseinandersetzung* mit gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen bzw. deren *Problematisierung* ergibt. Zum Zweiten ist herauszustellen, dass und wie Theorie die Pluralität von Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten konstituiert und dabei immer einen Raum eröffnet, einen Gegenstand, Sachverhalt etc. *anders* zu denken. Es geht hier um den *Möglichkeitssinn* von Theorie, der nicht zuletzt einen Raum der Auseinandersetzung eröffnet. Die anschließenden Streifzüge durch das Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie sind an diesen beiden Gesichtspunkten orientiert. Sie sollen zugleich einen Vorblick auf die Beiträge dieses Bandes ermöglichen.

2 Theoriearbeit in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Mit dem Verständnis von Theorie als Beschaulichkeit zeichnen sich schon in der antiken Philosophie die Abgrenzungen ab, welche die Stellung der Theorie und die Kritik an ihr (bis heute) bestimmen. Die Abständigkeit der theoretischen Haltung gegenüber den Anforderungen der Lebensführung ist in der Anekdote festgehalten, in der eine thrakische Magd den Thales verlacht, der bei der Beobachtung des Sternenhimmels in einen Brunnen fällt (Diog. Laert. I/1). Diese Anekdote steht für die Auffassung, dass man mit Theorie untauglich für das alltägliche Leben wird. Dann aber wird immer wieder eine andere Erzählung zu Thales aufgegriffen (ebd.): Durch seine Beobachtungen der Natur sah er eine gute Olivenernte voraus und machte mit der Anmietung von Olivenpressen ein Vermögen. Egal, ob man sich stärker auf die Untauglichkeit oder auf die Überlegenheit des Theoriewissens bezieht – beide stimmen darin überein, die Theorie von ihrer Nützlichkeit her zu denken.

Nützlichkeit und Anwendungsbezug bilden Gesichtspunkte, die gleichermaßen pädagogische Begriffe wie auch das Wissenschaftsverständnis der Pädagogik geprägt haben. Es sei hier exemplarisch an die Auseinandersetzung um das Verhältnis von „Bildung“ und „Ausbildung“ erinnert – eine Auseinandersetzung, die, obgleich sich damit klassische Positionen bzw. Differenzen gar nicht angemessen beschreiben lassen, bis heute aufgegriffen und für polemische Rhetoriken genutzt wird. Nützlichkeit und Anwendungsbezug haben ebenfalls stark das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft bestimmt. Als Erstes kommt womöglich der Titel „Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘“ in den Sinn: Mit diesem Konzept wird die Hervorbringung pädagogischen Wissens an die Aufklärung und Verbesserung der pädagogischen Praxis rückgebunden (vgl. Schäfer 2012). Diese geisteswissenschaftlich anmutende Vorstellung *artikuliert* sich jüngst als „evidenzbasierte Bildungsforschung“, in der das nach „Goldstandard“ erzeugte Wissen den bestmöglichen Output oder die höchste Effizienz pädagogischen Handelns ermöglichen soll (vgl. Thompson 2014).

Den Engführungen und Verzeichnungen, die in diesen Darstellungen von „Bildung“ und „Wissenschaft“ liegen, kann hier nicht ausführlich nachgegangen werden. Bestimmend ist ein Reduktionismus, der eingangs über die polemische Kritik von Reichenbach bereits zur Sprache kam. In der Nachfolge einer kritisch rationalistischen Position wird Theorie als Zusammenhang von Sätzen gedacht, die auf die Beschreibung der Realität ausgerichtet ist, damit sie durch Letztere überprüfbar ist und bleibt. Von hier aus rückt die Theorie in eine *vorwissenschaftliche* Stellung ein: Man versteht sie zum einen als Grundlage, die der eigentlichen wissenschaftlichen Wissensproduktion im Sinne einer empirischen Überprüfung vorausgeht. Zum anderen wird Theorie selbst auf eine propädeutische Funktion reduziert – im Sinne „fachlicher Grundlagen“⁴.

Es wäre sicherlich lohnenswert, für die Breite der Erziehungswissenschaft zu sichten und zu rekonstruieren, auf welche Theoriebegriffe wie rekurriert wird. Neuartige Erkenntnisse könnten dadurch zustande kommen, dass der Umgang mit „Theorie“ nicht vorschnell mit den üblichen wissenschaftlichen Paradigmen identifiziert wird, sondern die Aufmerksamkeit stärker auf die Praktiken und Formen gerichtet wird, wie Theorie eingesetzt wird. An die Stelle eines (holistischen) Erkenntnisprogramms treten der Umgang mit Wissensformen und der Vollzug des Erkenntnisbildungsprozesses. Eine solche praxeologisch inspirierte Perspektive würde von historischen Reflexionen profitieren, ist doch mit Fleck (1980) zu konstatieren, dass es sich bei der Wissenschaft um eine soziale und kulturelle Angelegenheit handelt. Für jeden wissenschaftlichen Erkenntnisvorgang ist zentral, was ihm vorausgeht und auf welche Wissensgrundlagen,

4 Entsprechend lässt sich dies an der Positionierung von Theorie im erziehungswissenschaftlichen Studium nachvollziehen. Vgl. dazu das Statement von Kerstin Jergus in diesem Band.

Forschungsroutinen und Praktiken der Organisation von Wissen er sich stützen kann. Auf diese Weise werden die Pluralität und Kontingenz im wissenschaftlich-theoretischen Arbeiten zugänglich und die Dichotomie von „theoretischem Wissen“ und „anwendungsbezogenem Wissen“ eingeklammert. Man sieht sich komplexen Ausdifferenzierungsprozessen gegenüber, in denen gleichermaßen das, was als „Grundlegung“ und was als „Anwendung“ verstanden wird, Refigurationen unterliegt.

Die folgende Darstellung muss sich darauf beschränken, das gegenwärtige Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Hinblick auf Theorie als Ausprägung einer „Wissensarbeitsforschung“ zu fokussieren. Der Ausgangspunkt hierfür ist die Auseinandersetzung um die Allgemeine Pädagogik, mit der ein doppelter Aspekt verbunden ist, der im Weiteren genauer zu erläutern ist: Der Problematisierung von disziplinären Einheitsvorstellungen steht eine spezifisch *philosophische* Signatur von Theoriebildung zur Seite.

Die Debatte um die Allgemeine Pädagogik steht für eine Entwicklung weg von systematischen Einheitsentwürfen hin zu einem „Schauplatz“ disziplinärer Auseinandersetzung, der selbst von Pluralität und Differenz geprägt ist. Einer Beschreibung Norbert Rickens folgend hat sich verschoben, „was unter ‚Allgemeiner Pädagogik‘ verstanden werden kann, von einer (vermeintlichen) fundierenden Grundlagenreflexion zu einer problematisierenden Grenzreflexion“ (Rickens 2010, S. 21). Ähnlich weist Michael Wimmer (2014) der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Aufgabe zu, sich „jedem System“ zu verweigern (Wimmer 2014, S. 384, Hervorh. i. O.) und „die Tugend der Kritik und ihre Tradition zu pflegen und zugleich einer genealogischen Dekonstruktion zu unterziehen, ohne sie aufs Spiel zu setzen, d. h. zugleich die dogmatische Form der Kritik und das, was diese kritisierte, zu problematisieren“ (ebd., Hervorh. i. O.). Wimmer versteht diese Bestimmung gerade auch als Antwort auf gegenwärtige Transformationsprozesse, die im weitesten Sinn auf den Legitimationsverlust von Wissen zu beziehen sind.

Diese Charakterisierung der Allgemeinen Pädagogik steht mit einer philosophischen Dimension erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung in Verbindung, welche für die Konstitution der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie und ihre Arbeit zentral war bzw. ist. Mit dem Bezug auf Philosophie ist nicht gemeint, dass Bildungs- und Erziehungsphilosophie eigentlich im Fach „Philosophie“ verortet sein sollte, wie das mitunter formuliert wird (Stojanov 2017). Auf der ersten Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ im Jahr 2000 an der TU Dortmund führte Jörg Ruhloff im Rahmen einer Zwischenbilanz für die Kommission aus, dass das Verhältnis der Fachphilosoph*innen zur Erziehungs- und Bildungsphilosophie eher von Unkenntnis und Desinteresse geprägt sei (Ruhloff 2002, S. 85). Gegen eine regionalphilosophische Bestimmung wandte sich auch Wolfgang Fischer (1997), der den philosophischen Zug der Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Wesentlichen

als Legitimitätsanalyse und -kritik pädagogischen Wissens⁵ fasste (Fischer 1989; 1996).

Mit der Legitimitätsanalyse und -kritik – oder breiter gesprochen – mit der „Arbeit am Begriff“ wird eine Vielzahl philosophischer Systematiken für die Bildungs- und Erziehungsphilosophie relevant und zwar nicht nur für die Prüfung und Reflexion pädagogischen Wissens, sondern auch für systematische Theoriekonstruktion bzw. -bildung. Wie oben bereits angeführt, sollen im Folgenden nicht die philosophischen Schulen und Traditionen leitend sein. Der Fokus liegt auf dem Vollzug theoretischen Arbeitens und darauf, welche Erkenntnisinteressen sich damit verdichten – über verschiedene Paradigmen und Schulen hinweg. In der folgenden Skizze bildet die „Allgemeine Pädagogik“ insofern eine Referenzfolie, als sich damit Streifzüge durch das Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie unternehmen lassen, für die skeptisch-kritische Sondierungen pädagogischen Wissens (a), die Frage der kategorialen Systematik (b) sowie der disziplinären Grenzverschiebungen (c) wichtige Stationen bilden.

(a) Die bereits angesprochene Legitimitätsanalyse und -kritik, die Wolfgang Fischer in seinem skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz ausformuliert hat, lässt sich als markante und wichtige Spielart der Untersuchung pädagogischen Wissens im Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie kennzeichnen. Die Aufgabe von Theorie als Wissensarbeitsforschung besteht hier in einer skeptischen Inblicknahme jener Voraussetzungen, die in pädagogischen Aussagen, Tätigkeiten, Positionen etc. (meist unbedacht) wirksam sind. Durch die transzendente Analyse können Letztere in ihrer Geltungsreichweite bestimmt und ggf. revidiert werden. Für die pädagogische Skepsis, wie Fischer sie dachte, war zum einen – mit Kant – die Täuschungsanfälligkeit der menschlichen Vernunft relevant, welche es erforderlich machte, der Skepsis eine geradezu methodische Funktion zuzuweisen (Fischer 1996). Zum anderen war eine Blickverschiebung zentral, welche die Position des Denkens oder der Theorie vom Wahrheitsanspruch zunächst ablöste: Zwar kann sich der skeptische Blick auf alle möglichen pädagogischen Gegenstände und Wissensformen richten; zugleich bedeutet dies auch, die Frage nach einem legitimen pädagogischen Wissen nicht positional zu besetzen.

Für das Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird hier deutlich, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildung nicht auf Gegenstandstheorien begrenzt ist. Dass eine wichtige Dimension von Theoriebildung gerade auch darin zu sehen ist, welche Verhältnisse (oder auch Widersprüche) zwischen pädagogischen Konzepten und gesellschaftlicher Praxis bestehen, hat u. a. Carsten Büniger prägnant dargestellt, als er die Rolle der Bildungstheorie als Befragung

5 Damit war und ist ein genuin pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse gefasst, das über die Disziplin der Philosophie nicht einholbar ist.

von sozial wirkmächtigen Bildungsbeanspruchungen gefasst hat (Bünger 2019, S. 38). Was hier einerseits greifbar wird, ist, dass Anspruch und Aufgabe von Theorie unter (den Eindrücken von) gesellschaftlichen und historischen Transformationen stehen, wie es oben mit Wimmer (2002) bereits angedeutet wurde (vgl. dazu auch Casale 2011). Andererseits ist die Bildung pädagogischen Wissens mit einem Problemindex versehen: Pädagogische Gegenstandstheorien sind nicht von Finalität gekennzeichnet. Vielmehr sind diese von einer Operativität her zu denken, pädagogische Vollzüge der Wissens- und Denkarbeit zugänglich zu machen.

Der bis hierhin verfolgte Anspruch einer skeptisch-kritischen Sondierung pädagogischen Wissens wird auch dadurch aufgenommen, dass auf Kritik abzielende Kategorien als für pädagogische Wissensbildung relevant ausgewiesen werden, darunter – neben „Kritik“ selbst (Pongratz/Nieke/Masschelein 2004) – ein „nicht-affirmatives pädagogisches Denken“ (Benner 2008), „Widerstreit“ (in je eigenen Akzentuierungen: Koller 2003; Ruhloff 1991) oder auch „Befremdung“ (Ruitenbergh 2009). Sabrina Schröder und Daniel Wrana haben in diesem Sinn die Kategorie der „Problematisierung“ ausgearbeitet: Über die Potenzierung des Möglichkeitsstatus pädagogischer Beschreibungen bzw. Diskurse wird die Unmöglichkeit der Schließung des Pädagogischen offenbar (Schröder/Wrana 2017, S. 68 ff.).

(b) Wo die Frage pädagogischer Begriffe und Kategorien aufgenommen wird, ist es wichtig herauszustellen, dass bei aller Pluralisierung und Vervielfältigung ein systematischer Anspruch des Theoretischen aufrechterhalten wird – im Sinne einer Konsistenz und Kohärenz erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeiten. In diesen werden Phänomenbeschreibungen, Begriffe, Transformationen zum Ausgangspunkt einer systematisch geleiteten Fokussierung. So kann aus anerkennungstheoretischer Sicht die Relationalität menschlicher Existenz systematisch für eine begriffliche Neufassung von „Bildsamkeit“ genutzt werden (Ricken 2012). Mit einer solchen theoretischen Operation wird die Beschreibung der „sozialen Konzeption des Menschlichen“ in systematischer Abgrenzung zum anthropologischen Topos der Weltoffenheit des Menschen zur expliziten Aufgabe (ebd., S. 347). Dass diese Formen systematischer Bearbeitung für die Erziehungswissenschaft in ihrer gesamten Breite produktiv sind, wird besonders an den Kommissionsbänden „Die Sozialität der Individualisierung“ (Ricken/Casale/Thompson 2016) und „Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts“ (Koller/Casale/Ricken 2014) ersichtlich.

Die systematische Theoriearbeit ermöglicht, eingespielte pädagogische Denkgewohnheiten mit einem Fragezeichen zu versehen. Dazu seien einige Studien genannt, darunter Käte Meyer-Drawes Studien zur Leiblichkeit, durch die eine situierte Vernunft Gestalt annimmt und rationalistische Orientierungen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft einer Kritik unterzogen werden

(Meyer-Drawe 1984; 1997; 2008). Roland Reichenbachs Ausführungen zum dilettantischen Subjekt (2001) lassen sich als systematischer Einsatz der Erziehungstheorie fassen, der von der Faktizität und Konfliktgeladenheit pädagogischer Begegnungen bzw. Beziehungen ausgeht und damit auf der Grundlage der Pluralität menschlichen Handelns einen Einspruch gegen eine pädagogische Schönwetter-Rhetorik erhebt.

Anzuführen sind an dieser Stelle auch Michael Wimmers Studien zum Paradoxieproblem der Pädagogik (zuletzt Wimmer 2016) bzw. zur „Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen“ (Wimmer 2014). Unmöglichkeit und Ausweglosigkeit werden in ihrer systematischen Produktivität für die Pädagogik bestimmt, z. B. im Hinblick auf die paradoxe Struktur einer Erfahrung des Neuen, die für Lern- und Bildungsprozesse zentral ist.

„Würde das Rätsel des Lernens gelöst, verschwände paradoxerweise auch die Möglichkeit des Radikal Neuen und damit das, was man Lernen nennen könnte. Lernen ist daher doppelt paradox, als Begriff wie auch als Prozess, den der Begriff bezeichnet. Er nötigt das Denken zur Entwicklung eines neuen Gedankens, der an keine bisher bekannte Theorie des Lernens anschließen oder aus bekanntem Wissen abgeleitet werden kann. Die Lerntheorie steckt in demselben Paradox wie ihr Gegenstand und wird von ihr angetrieben, wie das Lernen selbst wohl auch“ (Wimmer 2017, S. 363).

Während die Beiträge von Meyer-Drawe, Reichenbach und Wimmer bei den systematischen Grundlagen von Theoriearbeit ansetzen, indem sie auf die Rolle der Vernunft, die Abständigkeit idealistisch-pädagogischer Konzepte und die Bedeutsamkeit des Paradoxieproblems für Pädagogik eingehen, erstreckt sich die systematische Arbeit in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie auch darauf, den Standpunkt des Theoretisierens und die Möglichkeit der historisch-systematischen Rekonstruktion selbst zu bestimmen. Im Lichte der oben bereits angeführten gesellschaftlichen und historischen Transformationen ist es dann systematisch angezeigt, Theoriediskurse selbst zu historisieren, wie dies beispielsweise Martina Lütke-Harmann (2016) in ihrer Studie zur politischen Epistemologie (und zu Verhältnisbestimmung des Politischen zum Sozialen) unternommen hat. Eine andere systematische Blickrichtung ist von Carsten Bünger und Sabrina Schenk aufgenommen worden, die das Tradieren als Übersetzen ausformuliert haben (Bünger/Schenk 2019).

(c) Der Begriff der Übersetzung lässt sich auch aufgreifen, um jene erziehungswissenschaftliche Theoriearbeit zu charakterisieren, die sich unter dem Stichwort der „disziplinären Grenzverschiebungen“ als Lektüren zu Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Niklas Luhmann, Hannah Arendt u. a. entsponnen haben. Kerstin Jergus hat beispielsweise die Rezeption der Arbeiten Butlers für eine systematisch-erziehungswissenschaftliche Feldvermessung genutzt. Die

Produktivität des Blicks kommt durch die Irritation der Ordnungen des Innen und Außen zustande, die sich im genannten Beitrag auf die Hervorbringung des Subjekts richtet.

„Dass Kritik wie Bildung ein Subjekt adressieren, dessen Souveränität sie hervorbringen wie eben dadurch kreuzen, wird für erziehungswissenschaftliche Theorien und Forschungen zur Frage danach, durch welche Sprache, durch welche Normen, durch welche Machtverhältnisse sie gesprochen und in Anspruch genommen werden, wenn das Subjekt den Ausgangs- und Fluchtpunkt ihrer Überlegungen darstellt“ (Jergus 2012, S. 36).

Dass in diesen und anderen Beiträgen (vgl. zum Innen und Außen auch Maschelein/Ricken 2002) die Wissensordnungen der Erziehungswissenschaft zur Frage stehen, ist für zwei weitere Schauplätze der Theoriearbeit von Bedeutung, die hier unter den „disziplinären Grenzverschiebungen“ angesprochen werden sollen: zum einen das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie und zum anderen eine kulturwissenschaftliche Forschung, die kulturelle Werke für die erziehungswissenschaftliche Wissensbildung nutzt.

Zum Verhältnis von Theorie und Empirie sei festgehalten, dass wechselseitige Anregung und Weiterführung an die Stelle kurzsichtiger Frontstellungen gerückt sind. Bildungsphilosophische Reflexionen werden genutzt, um die empirische Zugangsweise zu Bildungsprozessen zu reflektieren (Kokemohr 2007; Nohl 2006b; Brinkmann 2015). Die hier verfolgten Fragen betreffen in ihrer Grundsätzlichkeit die Identifizierung bzw. Identifizierbarkeit von Bildungsprozessen selbst (Koller 2006; Schäfer 2006; Thompson/Jergus 2014). Umgekehrt eröffnen empirische Studien die Möglichkeit, systematischen Problemstellungen nachzugehen, wie dies z. B. im Zusammenhang der Spontaneität von Bildungsprozessen (Nohl 2006a), zu Weltbezug bzw. Weltvergessenheit des Bildungsdenkens (Wigger 2006; Rosenberg 2010) oder zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung erfolgt ist (vgl. auch Ricken/Casale/Thompson 2019).

Die Annäherung von Theorie und Empirie verlief auch über eine stärkere kulturwissenschaftliche Akzentuierung der Erziehungswissenschaft. In diesen Zusammenhang gehört die Filmbildungsforschung, aber auch die Auseinandersetzung mit Literatur und Serien (vgl. in Stellvertretung für viele Beiträge: Sanders 2014; Koller/Rieger-Ladich 2006). Die Produktivität für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung lässt sich in mindestens zweifacher Hinsicht bestimmen. Neben der oben bereits angesprochenen Irritation pädagogischer Denkfiguren (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2014) liegt das große Potenzial dieser Theoriearbeit darin, die Darstellungsformen der kulturellen Werke bzw. Praxen für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar zu machen.

Die hier unternommenen Streifzüge müssen kursorisch bleiben. Allerdings war nicht eine vollständige Feldvermessung intendiert – die Wiedergabe eines

bildungs- und erziehungsphilosophischen Denkkollektivs. Der Versuch, abseits von Theorieschulen und Paradigmen zu beschreiben, worum es in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie geht, zielt auf die Aufgabenbestimmung in diesem Zweig der Wissensarbeitsforschung: ihre Erkenntnisinteressen, Arbeitsweisen und Selbstverständigungen (und also nicht auf eine Art ‚theoretischen Minimalkonsens‘). Was die Streifzüge verdeutlichen, ist, dass sich die Theoriebildung auf sehr unterschiedlichen Ebenen bewegt und somit weit über engere gegenstandstheoretisch angelegte Bestandsaufnahmen von pädagogischen Prozessen hinausgeht. Dabei bleiben die theoretischen Verständigungen eng auf historische und gesellschaftliche Transformationen bezogen. An Letzteren prüft sich Theoriebildung hinsichtlich ihres ‚Realitätsgehalts‘. Dass diese Theoriearbeit kein Selbstzweck ist, sondern ihr eine Responsivität innewohnt, die sie aus der Überwindung dogmatischer Theorievorstellungen gewinnt, macht sie geeignet, die Veränderung pädagogischer Verhältnisse (auch wie sie im ersten Teil skizziert worden ist) zu erschließen.

Um einen kleinen Vorblick – und womöglich auch die Vorfreude auf die Lektüre – zu befördern, werden im Folgenden die Beiträge im Licht von Praktiken und Formen von Theorie skizziert. Die Teile des Bandes stehen unter den folgenden Überschriften: „Zukunft der Bildungsphilosophie“, „Bildungsphilosophische Einsätze“, „Medien und Medialität in der Bildungs- und Erziehungstheorie“, „Systematische Forschung zwischen Konstruktion und Rekonstruktion“, „(Bildungs-) Philosophische Perspektiven auf ‚Methode‘: Haltung, Grenze, Exploration“ sowie „Zur Frage der Methode in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie“.

3 Vorblicke auf die Theoriearbeit in diesem Band

Der Einleitung folgt der Beitrag von *Olaf Sanders* unter der Überschrift „Zukunft der Bildungsphilosophie“. Der Beitrag versucht das Philosophie-Verständnis nach Althusser und Deleuze/Guattari für die Bildungsphilosophie fruchtbar zu machen. Dabei komme es darauf an, Begriffe zu bilden, die, so Sanders, in Abhängigkeit von Problemen zu formulieren seien, die man für schlecht gesehen oder schlecht gestellt hält. Der Bezug auf die Zukunft wird greifbar in der Weise, wie sich die Bildungsphilosophie der dann darstellbaren Probleme annimmt. In seinem Beitrag macht Sanders minoritäre Positionen geltend, darunter (mit Latour) Gaia als Akteurin im Anthropozän, woraus sich ein anders justiertes Bildungsverständnis als „Werden-mit anderen“ gewinnen lässt.

In der Bildungs- und Erziehungsphilosophie ist wiederholt am Begriff des *Einsatzes* angeknüpft worden (Masschelein/Wimmer 1996; Fischer 1997). Herausgestellt wird, dass mit „Einsatz“ ein Einstieg und Anfang in etwas sich bereits Vollziehendes erfolgt und der Einsatz einen Wert markiert, der mit dem Handeln auf dem Spiel steht. Eben diese Deutungen werden von *Carsten Büniger* in

seinem Beitrag aufgegriffen, um eine Verschiebung der erkenntnistheoretischen Perspektive zu markieren: Ausgehend von der Auffassung, dass sich erziehungswissenschaftliche Theoriebildung nicht außerhalb von sozialen Machtformationen vollzieht, plädiert er dafür, der Verwobenheit von Theorie und Politik nachzugehen und daraus sich ergebende ethische und politische Reflexionsbedarfe zu bestimmen. Das Motiv des „eingreifenden Denkens“ nach Brecht dient dazu, diesen Einsatz einer reflexiven Erkenntnispolitik der Bildung einzuholen.

Auch im Beitrag von *Daniel Burghardt* geht es um einen Einsatz, der das Verhältnis von pädagogischer und politischer Veränderung zu bestimmen sucht. Anschließend an Bini Adamczak werden die Revolutionsbewegungen von 1917 und 1968 im Hinblick darauf untersucht, wie in ihnen gesellschaftliche Veränderung als möglich bzw. realisierbar gedacht worden ist. Ausgehend von den Erfahrungen des Scheiterns dieser Revolutionen wird von Burghardt der Einsatz des Heute in einer Verknüpfung von Bildung und Revolution im Sinne transformatorischer Beziehungsweisen gesehen, in der Solidarität und Care-Commons eine wichtige Rolle spielen. Hier lässt sich der Beitrag von *Edgar Forster* und *Madeleine Scherrer* anschließen, die mit Nancy „mondialisation“ als Aufgabe der *Bildung einer Welt* bestimmen. Es kommt alles darauf an (ebenfalls eine wichtige Bedeutung von „Einsatz“) zu artikulieren, wie die Welt ohne Modell oder Ursprung ausgeführt werden kann (Nancy: „engager“). Einsatz impliziert also auch eine Verpflichtung und Verantwortung, die durch eine Zuwendung eingegangen wird. Im Beitrag von *Agnieszka Czejkowska* wird deutlich gemacht, wie entscheidend es ist, ein angemessenes Verhältnis von pädagogischer Praxisreflexion und bildungsphilosophischer Theoriebildung zu gewinnen. So beruht dieser Einsatz ganz wesentlich darauf, Getrenntes zu vermitteln, aber auch Verschränkungen wie die von neuhumanistischem Bildungsideal und Kompetenzdiskurs zu problematisieren. Für beides bieten posthumanistische pädagogische Entwürfe vielversprechende Einspruchs- und Reflexionsmöglichkeiten.

Im dritten Teil des Bandes sind unter „Medien und Medialität in der Bildungs- und Erziehungstheorie“ drei Beiträge versammelt, die sich der bildungsphilosophischen Produktivität von Literatur, Film und TV-Serien versichern. Der Beitrag von *Hans-Christoph Koller* bietet eine Zwischenbilanz eines schon länger verfolgten Austauschs, ob und wie pädagogische Lektüren von Romanen für die Erziehungswissenschaft und für die pädagogische Theoriebildung im Besonderen weiterführend sind. Auf der Grundlage von Beiträgen aus diesem Feld unterscheidet Koller drei theoretische Praktiken der Bezugnahme auf literarische Texte und pointiert den Mehrwert des Wissens: Die Bezugnahme bietet Veranschaulichung wie auch Konkretion von pädagogischen Sachverhalten, die im Rahmen theoretischer Beschreibung sehr abstrakt bleiben. In der zweiten Spielart der Bezugnahme geht es um die Sensibilisierung für Themen, die in der Erziehungswissenschaft wenig Beachtung finden, darunter das Scheitern (Koller/Rieger-Ladich 2014). Befremdung und Irritation machen die dritte Praktik der

Bezugnahme auf literarische Texte aus, das heißt die Möglichkeit, pädagogische Ordnungen infrage zu stellen.

Während Koller die Produktivität der Literatur über die Praktiken des Theoretisierens bestimmt, konzentriert sich *Andrea Sabisch* in ihrem Beitrag darauf, die Bildlichkeit des Films zu erfassen – unter dem Anspruch, trotz des sprachbasierten Denkens der Eigenlogik der Bilder gerecht zu werden. Montage und Assoziation werden daraufhin untersucht, wie Bilder zwischen Bild- und Sehereignis Gestalt annehmen. Dies gibt bereits einen Vorverweis auf das Anliegen des Aufsatzes, Bildung von der Medialität des Films her zu denken und systematisch auszuarbeiten. Während Sabisch Theorie als Bildarbeit konzipiert, durchmisst *Markus Rieger-Ladich*, wie das Autor*innenfernsehen komplexe gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und rassistische Strukturen einsehbar macht. Jüngere Serien, wie „Orange is the New Black“ würden sich dazu unterschiedlicher narrativer Strukturen bedienen: der Multiperspektivität des Erzählens, des Verzichts auf souveräne Erzählpositionen und der Entwicklung ambiguer Figuren. Nach Rieger-Ladich wird, mit Rorty gesprochen, die Kontingenz unseres eigenen moralischen Begriffsrepertoires offensichtlich. Dieses Gewahren der eigenen Situiertheit eröffnet andere Erfahrungsräume und damit auch Bildungsprozesse.

Im vierten Teil des Buches sind Beiträge versammelt, die systematische Forschung zwischen Konstruktion und Rekonstruktion vollziehen. Im Beitrag von *Arnd-Michael Nohl* gestaltet sich dies als Reflexion des Verhältnisses von empirischer Forschung und Theoriebildung, die im Rahmen von vier „Mechanismen“ zur Darstellung kommt. Ausgehend davon werden Horizonte der Systematisierung unterschieden: Im inneren Horizont der Systematisierung werden theoretische Grundbegriffe, Methodologie und empirische Forschung in ihren jeweiligen Bezügen und Verweisungszusammenhängen angesiedelt. Davon unterschieden wird ein zweiter äußerer Horizont der Systematisierung, der auf die systematischen Beziehungen unterschiedlicher Ansätze innerhalb der Erziehungswissenschaft abhebt. Mit den sich vollziehenden Differenzierungen zwischen diesen Horizonten scheint ein dritter Horizont auf – ein Möglichkeitshorizont der Pädagogik, der auf die hohe Bedeutung der innerdisziplinären Kommunikation verweist.

Daniel Wrana rekonstruiert die bildungstheoretischen Rahmungen und theoriestrategischen Einsätze in der Auseinandersetzung um die PISA-Debatte. Es wird u. a. gezeigt, welche systematischen Konsequenzen sich aus den Einsätzen für das Verständnis von Allgemeinbildung ergeben. Letztere impliziert bei der einen Position die Forderung der Reflexivität schulischen Wissens, bei der anderen die Affirmation schulischer Selektion. Die systematische Leitunterscheidung im Beitrag von *Thomas Mikhaïl* ist die von verschiedenen Formen oder Modi der Kritik: *erkenntnistheoretisch* versus *erkenntnispolitisch*. Während sich die erstgenannte Form auf die Legitimitätsprüfung bezieht, richtet sich die letztgenannte

auf faktische und politisch bedingte Zusammenhänge. Der Beitrag regt dazu an, die beiden Formen in ein wechselseitiges Verhältnis der Anregung und Selbstprüfung zu überführen, womit die Bedeutung von Kritik selbst nochmals unterstrichen wird.

Im Teil „(Bildungs-)Philosophische Perspektiven auf ‚Methode‘: Haltung, Grenze, Exploration“ werden über den Methodenbegriff Reflexionsverhältnisse im Forschen erschlossen. Den Ausgangspunkt des Beitrags von *Ruth Sonderegger* bildet der übermächtige Status von Methoden, der mit den strukturellen Bedingungen bzw. Zwängen des Wissenschaftsbetriebs (auch in Zeiten eines sich ausweitenden kognitiven Kapitalismus) in Verbindung gebracht wird. Im erweiterten Forum pluraler, globaler Wissen-(schaft-)sgeschichten stellen sich andere Anforderungen: die selbstkritische Reflexion der Wissensproduktion wie auch das Finden und Erfinden neuer (auch die Kunst einbeziehender) Methoden, um die politisch-soziale und ökologische Zerstörung der Erde zu durchmessen.

Sabine Krause fokussiert in ihrem Beitrag die Wissensproduktion in und mit Theorien, die immer auch Haltungen und Umgangsweisen mit Begriffen etc. implizieren, wie anhand von Flecks „Denkkollektiv“ plausibel gemacht wird. Präsentiert wird anschließend ein Lehrprojekt, in dem Narrationen mit Fotografien den Studierenden die Teilhabe an der Wissensarbeitsforschung als kommunikatives Geschehen eröffnen. Das epistemische Subjekt wird darin als verwobenes und positioniertes sichtbar, das in der Wissensarbeit immer auch ausgesetzt ist. Die damit deutlich werdende epistemische Macht wird auch im Beitrag von *Tatjana Schönwälder-Kuntze* behandelt. Ihre methodischen Reflexionen richten sich auf einen Umgang mit sich und anderen im Denken bzw. Argumentieren. Mit der Haltung des doppelten hermeneutischen Respekts umschreibt Schönwälder-Kuntze eine Veränderungsbereitschaft, das heißt eine Offenheit der Veränderung des eigenen Standpunkts und der wohlwollenden Einstellung gegenüber anderen Positionen. Diese in der Philosophie als „*principle of charity*“ bezeichnete Haltung lässt sich lern- und bildungstheoretisch – auch mit Blick auf die Universität – ausformulieren.

Im letzten Teil des Buches sind Kurzstatements zu Methode und Methodisierung in der Bildungs- und Erziehungstheorie versammelt. Die Idee für diesen Teil entstand im Nachgang der Podiumsdiskussion zum gleichen Thema auf der Tagung der Kommission in Hamburg. Die von *Rita Casale*, *Kai Wortmann*, *Kerstin Jergus*, *Martina Lütke-Harmann*, *Hanno Su*, *Andreas Gelhard* sowie *Norbert Ricken* erstellten Kurzbeiträge thematisieren gleichermaßen die sachlichen Gründe für einen stärkeren Bezug auf theoretische Methoden wie auch die damit einhergehenden Risiken und Probleme. In den Statements werden überdies disziplinspezifische Entwicklungen der Erziehungswissenschaft aufgegriffen, die eine wichtige Kontextualisierung der Forderung nach Methoden bilden. Nicht zuletzt skizzieren diese Beiträge methodisch-methodologische Aspekte bildungsphilosophischer Arbeitsformen.

Literatur

- Anderson, Chris (2008): The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete. Wired. URL: <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/> (Abfrage: 07.08.2020)
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS
- Benner, Dietrich (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh
- Bos, Wilfried/Postlethwaite, T. Neville (2014): Internationale Schulleistungsforschung: Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 251–267
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 4, S. 527–545
- Bünger, Carsten (2019): Bildungstheorie als eingreifendes Denken. Studien zur Transformation pädagogischer Kritik. Habilitationsschrift, Ms.
- Bünger, Carsten/Schenk, Sabrina (2019): „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 235–253
- Casale, Rita (2011): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, H. 2, S. 322–332
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 41, S. 43–66
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–30
- Fischer, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Sankt Augustin: Academia
- Fischer, Wolfgang (1996): Pädagogik als Skepsis. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 16–27
- Fischer, Wolfgang (1997): Über die Bedeutung der Philosophie für die „Pädagogik als Wissenschaft“. In: Frischmann, Bärbel/Mohr, Georg (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21–34
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–146
- Hey, Tony/Tansley, Stewart/Tolle, Kristin (2009): Jim Grey on eScience: A Transformed Scientific Method. In: Hey, Tony/Tansley, Stuart/Tolle, K. M. (Hrsg.): The Fourth Paradigm: Data-Intensive Scientific Discovery. Redmond: Microsoft Research, S. xvii–xxxi
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–53
- Jornitz, Sieglinde (2008): Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft und Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 206–216
- Kitchin, Rob (2014): Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shifts. Big Data and Society 1, H. 1, S. 1–12, <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/

- Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, S. 13–68
- Koller, Hans-Christoph (2003): Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits. Zur Bedeutung zu Lyotards Konzept des Widerstreits für Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung. In: Liebsch, Burkhard/Straub, Jürgen (Hrsg.): Lebensformen im Widerstreit. Frankfurt/M.: Campus, S. 161–179
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 108–125
- Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2006): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2014): Vom Scheitern: Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld: Transcript
- Lütke-Harmann, Martina (2016): Symbolische Metamorphosen. eine problemgeschichtliche Studie zur politischen Epistemologie der Sozialpädagogik. Weilerswist: Velbrück
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar/Cloer, Ernst/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 93–108
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. St. Augustin: Academia Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Intersubjektivität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Intersubjektivität. München: Fink
- Meyer-Drawe, Käte (1997): Merleau-Pontys Öffnung der Vernunft. In: Jamme, Christoph (Hrsg.): Grundlinien der Vernunftkritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 493–507
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt. Anlage und Ergebnisse einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen. In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 156–179
- OECD (2002): Understanding the Brain. Toward a New Learning Science. Paris: OECD Publishing
- OECD (2017): Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/20769679>
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich
- Rabinow, Paul (2003): Anthropos today. Reflections on Modern Equipment. Princeton: University Press
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Münster: Waxmann
- Reichenbach, Roland (2020): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: ders.: Bildungsferne. Herausgegeben von Rolf Bossart. Zürich: diaphanes, S. 137–152
- Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–42