

Sychowski, Gaja von
**Roland Reichenbach / Norbert Ricken / Hans-Christoph Koller (Hrsg.):
Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten
(Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Paderborn: Schöningh
2011 [Rezension]**

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 11 (2012) 1



Quellenangabe/ Reference:

Sychowski, Gaja von: Roland Reichenbach / Norbert Ricken / Hans-Christoph Koller (Hrsg.):
Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten (Schriftenreihe der Kommission
Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
Paderborn: Schöningh 2011 [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 11 (2012) 1 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120627 - DOI: 10.25656/01:12062

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120627>

<https://doi.org/10.25656/01:12062>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 11 \(2012\), Nr. 1 \(Januar/Februar\)](#)

Roland Reichenbach / Norbert Ricken / Hans-Christoph Koller (Hrsg.)

Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten

(Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

Paderborn: Schöningh 2011

(179 S.; ISBN 978-3-5067-6984-8; 24,90 EUR)

Die Kantianerin kann den Begriff „Erkenntnispolitik“ zunächst als Kategorienfehler auffassen. Betrifft doch „Erkenntnis“ nach Kant die Frage des Theoretisch-Transzendentalen: Handelt es sich um eine Erkenntnis a priori oder um eine Erkenntnis a posteriori? [1] Demgegenüber zielt nach Kant „Politik“ auf das gemeinschaftliche Zusammenleben in der Praxis [2]. Im Anschluss an Foucault wird der Begriff hingegen sofort als Kritik an Herrschaft im Wahrheitsregime bzw. im Wissensregime verstehbar [3]. Den Herausgebern und Autoren des Sammelbandes Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten ist im Anschluss daran die „Frage nach Wirklichkeitskonstruktion und Erkenntnispolitik gerade auch [ein] erziehungswissenschaftlich“ gemeinsames Anliegen: „Denn in der zeitgenössischen, eher verschärften und auf vermeintlichen offensichtlichen Selbstverständnissen beruhenden Bildungsdiskussion stellt sich die Frage, was denn wie mit welchen Mitteln von wem mit welchem Interesse als Erziehungswirklichkeit „konstruiert“ wird“ (7; Zus. v. G.v.S.). Wie infolgedessen im pädagogischen Sprachspiel Erkenntnispolitik betrieben wird, ist Gegenstand der jüngsten Publikation der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Das Buch ist im Anschluss an die Herbsttagung 2008 entstanden. Es versteht sich nicht zuletzt als Einspruch gegen Erkenntnispolitiken in Bildung und Erziehung. Der Sammelband ist in drei Teile gegliedert und umfasst elf Beiträge.

In seiner Einführung problematisiert Norbert Ricken den Terminus des Titels „Erkenntnispolitik“. Er weist ihn als Neologismus von Walter Seitter aus und führt ihn auf dessen Foucault-Lektüre in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zurück. Was danach allgemein „wissenssoziologisch“ zutrifft (11), nämlich „dass Wissen und Erkenntnis sich von sozialen, damit politischen und gesellschaftlichen Bezügen nicht nur nicht trennen lassen, sondern genau darin ihren Ort haben und insofern niemals „rein“ vorliegen (können)“ (12f), und somit gegen „reine Vernunft“ (Kant) in wissenschaftlichen Diskursen spricht, arbeitet Ricken für den pädagogischen Diskurs im Besonderen heraus. Er eröffnet unter Hinweis auf „Humankapital“ (9), Bildungsökonomie (vgl. 10), „Schulleistungsvergleichsstudien, allen voran PISA“ und auch „frühkindliche Bildungsforschung“ (beides 20) Perspektiven für die Darlegungen der Beitragenden.

Der erste Teil „Erkenntnispolitik – Rahmungen und Zusammenhänge“ (25ff) befasst sich mit grundlegenden systematischen Fragestellungen. Peter Fuchs kritisiert das Wort „Erkenntnispolitik“ als „hybride Bezeichnung“, die keinen „wissenschaftlich taugliche[n]“ Begriff“ (27) abgebe. Fuchs sieht damit im Anschluss an Valéry eine „Verwaltung der Vagheit“ (39) bezeichnet. Aus seiner systemtheoretischen und konstruktivistischen Sicht weisen Systeme (innen) keine Unschärfe, Hybridität, Vagheit auf, sondern kommen diesen höchstens über die Systembeobachtung (von außen) zu. Fuchs unterstellt das Fungieren einer Ontologie im System (vgl. 40) und

die Unfähigkeit zu ihrer Aufdeckung durch diejenigen, die das „Erziehungssystem“ (Luhmann) beobachten (vgl. 37). Letzteres schließt für ihn „(Selbst)Beobachtungen“ (38) der Erziehungswissenschaftler ein. Fuchs erklärt „Erkenntnispolitik“ als Funktion der Reflexion zwischen System und Umwelt, aber nicht als funktional für die Reflexion innerhalb des (Erziehungs-)Systems.

Peter Euler argumentiert analog zum Kantischen Diktum [4]: „Politik ohne Bildung ist leer, Bildung ohne Politik ist blind“ (58; i. Orig. hervorgeh.). Zu diesem Schluss kommt er, nachdem er mit Koneffke Pädagogik als „konstitutives Wechselverhältnis“ von Bildung und Politik fundiert und weiter Bildung als Widerspruch von politischer „Integration und Subversion“ bestimmt (45ff). Nach diesen Setzungen weist Euler Žižeks theoretischen Ausschluss des Politischen im Begriff des „Postpolitischen“ zurück (vgl. 49) und setzt sich im Anschluss an Schäfers Auseinandersetzung mit poststrukturalistisch-dekonstruktivistischer Kritik aus Frankreich (vgl. 53) für eine „Kritik postmoderner Postpolitik [...] im Spannungsfeld von Unbestimmtheit und Engagement“ (58; Ausl. v. G.v.S.) ein. Kritik und Pädagogik werden dabei von Euler in einen engen Zusammenhang gestellt.

Richard Kubac spezifiziert sein Verständnis von Kritik „zwischen Erkenntnis und Politik“ (61). Er setzt sich mit dem transzendental-kritischen bzw. transzendental-skeptischen Kritikverständnis Fischers und Ruhloffs auseinander, welches er „artifizial“ (80) nennt, weil ihr „bildungstheoretischer Bedeutungsindex“ (79) herrschaftsförmig sei. Ein transzendentaler Bedeutungsindex für Bildung ist normativ und spricht erkenntnispolitische Denkverbote aus. Dagegen setzt Kubac mit Foucault die parrhesiastische (freimütige) Kritik (vgl. 78f), die er reaktivieren will: als eine „Kritik abseits des diskursiv Erlaubten“ (80). Sie eröffnet Möglichkeiten, nicht so, auf diese Weise, im Bildungsdiskurs regiert zu werden und wirkt somit repolitisiertend.

Im zweiten Teil „Pädagogische Wirklichkeiten – Erkenntnispolitische Problematisierungen“ (85ff) stehen verschiedene Erkenntnispolitiken zur Debatte. Sie betreffen Bildungsphilosophie und qualitativ-empirische Bildungsforschung (Schäfer, Jergus / Thompson), Biographieforschung (Pühr) und Schulpädagogik (Höhne). Zuerst nähert sich Alfred Schäfer dem Verhältnis von philosophischer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. Im Anschluss an Laclau und Mouffe legt er „Äquivalenz- und Differenzlogiken“ (99) zu Grunde, nach denen „das leere Zentrum der Macht“ (88) von einem „leeren Signifikanten“ (ebd.), also auch einem entleerten Bildungsbegriff besetzt werden kann. Dies entlarvt einerseits im entleerten Bildungsbegriff hegemoniale politische Interessen. Andererseits eröffnet Schäfer mit dieser Analyseperspektive in „der empirisch erhobenen Diskursformation entlang der diese figurierenden Äquivalenz- und Differenzketten“ (99) eine Auseinandersetzung mit den Erkenntnispolitiken in der Bildung über die Grenzen von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung hinweg.

Kerstin Jergus und Christiane Thompson analysieren „Die Politik der Bildung“ (103) theoretisch wie auch empirisch. Den theoretischen Bezugsrahmen liefert Foucault mit den Fragen und Regeln, die er im ersten Band von Sexualität und Wahrheit für die Analyse empirischen Materials aufgestellt hat (vgl. 106). Das empirische Material sind die Bildungspläne Hessens und Thüringens zur frühkindlichen Bildung (vgl. 108ff). Jergus und Thompson analysieren hier die „Funktionsweise der gegenwärtigen Thematisierungen von „Bildung“ und „Lernen““ (103). Da für dieses Vorhaben ein allein bildungsphilosophischer Ansatz nach Erachten der Autorinnen

nicht ausreicht, wählen sie die empirisch-qualitative Analyse, gleichwohl auf bildungsphilosophischer Grundlage und mit dem Ergebnis eines bildungsphilosophischen Einsatzes. Von vorneherein gehen Jergus und Thompson mit Foucault davon aus, dass sie sich „vor dem Vertrauen in Identifikationen schützen“ müssen (106), denn im Sozialen ist das „Bündel von Machtbeziehungen“ [5] ein Aspekt der „Nicht-Definitheit des Sozialen“ (106), mit der man sich weder identifizieren kann noch sich von ihr distanzieren kann. Frühkindliche Bildung unterliegt in einem als nicht-definites Soziales verstandenen Pädagogischen nicht-verfügbaren, kontingenten Bündeln von Machtbeziehungen, die Jergus und Thompson einen „Ort der Kontingenz in der Analysearbeit“ (118) fordern lassen. Denn die „Kontingenz des Einsatzes“ ist es, die „den Gegenstand, die Analysearbeit und das Ergebnis“ einholt. Letztlich entziehen sich Bildung, Lernen, aber auch die Analyse von Jergus und Thompson selbst der Verfügbarkeit. In der Kontingenz der Macht wird Flucht vor der Macht ermöglicht.

Kirsten Puhr erwägt „Erzählungen über Lebensgeschichten zur Analyse differenter Konstruktionen von „Sozialer Teilhabe und Ausgrenzung““ (134). Hier versteht sie „biographische Erzählungen als narrative Konstrukte“ (127) und nimmt in mündlichen wie textlichen Narrationen die „Konstruktionen individueller Lebensführung“, die entweder „Inklusion“ oder „Exklusion“ (135) zur Folge haben, in den Blick. Dabei wendet sie die Methodik dekonstruktivistischer Textanalyse (Barthes) auf biographische Erzählungen an und kommt zu dem Schluss, dass biographische Erzählungen in diesem Sinne eben keine Konstrukte sind, sondern als persönliche Lebensentscheidungen auf einer anderen Ebene liegen. Konstrukte (der Text ist sprachlich so gebaut) und Lebens-Konstrukte (ich entscheide in diesem Dilemma so) sind verschieden. Dennoch hält Puhr an „erzähltheoretisch motiviert[en] Versuche[n]“ (135; Zus. v. G.v.S.) der Dekonstruktion von Lebenserzählungen in der Biographieforschung fest und erhofft sich davon eine Vervielfältigung von Zugängen.

Für Thomas Höhne steht als Erkenntnispolitik „pädagogische Qualitologie“ (159), verstanden als eine „neue Politik der Qualität“ (148), im Mittelpunkt seiner schulpädagogischen Überlegungen. Höhnes Befund in diesem Kontext lautet: „Im Diskurs über Schulqualität und Schulentwicklung wird häufig die nicht weiter problematisierte Vorstellung von Schule als einer rationalen und durchgängig technologisch steuerbaren Organisation vertreten“ (151; i. Orig. teilw. hervorgeh.). Die dahinter stehende Logik, das erkenntnispolitische Konzept, charakterisiert er mit der bildungsökonomischen Vokabel „Managerialismus“ (149, vgl. 161), mittels dessen die „Autonome Schule“ vermeintlich „rational steuerbar“ ist. Die Kontroll- und Steuerungsmittel sind z.B. Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement und Evaluation. Schule: autonom und zugleich steuerbar. Höhne betont diesen Widerspruch, in einem Terminus „regulierte Autonomie“ (161) genannt, und mahnt zur unablässigen Reflexion solcher erkenntnispolitischer „Kontingenzen, Widersprüche und Restriktionen“ (163).

Der dritte Teil „Erkenntnispolitik und Pädagogik – eine Diskussion“ (165-179) stellt einen Kommentar-Teil dar. Andreas Dörpinghaus markiert im Anschluss an Kant und Schiller den „politisch-ästhetischen Ort der Fiktion“ (167). Er stellt die Fiktion als Legitimations- und zugleich als Delegitimationsmöglichkeit in der „Wirklichkeitspolitik“ (ebd.) dar, die „Brüche“ und „Lücken“ (170) in „Raum-Zeit-Identitäts-Diapositiven“ (ebd.) ermöglicht. Das sind für Dörpinghaus Ausbruchschancen aus den „festen Ordnungen“ von „Kontrollgesellschaft[en]“ (ebd.;

Zus. v. G.v.S.).

Andrea Liesner formuliert in ihrem „Kurzstatement“ (173) zwei Thesen gegen die Behauptungen, an die Stelle von Erkenntnispolitik und Konstruktion seien längst „Pragmatismus“ und „Postpolitik“ (Žižek) getreten (ebd.). Liesner hält zum einen die Rede von Postpolitik für eine „Entrationalisierung“. Zum anderen „bleiben“ in der Rede vom Pragmatischen „die materialen Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis weitgehend ausgeblendet“ (beides: 174). Sie konzipiert dabei das Problem als bildungsökonomisches und plädiert für eine Reflexion der „ökonomischen Bedingungen von Erkenntnis“ im Sinne einer „unnachgiebige[n]“ so kann man den Kommentar lesen: transzendentalphilosophischen „Theorie“ (ebd.; Zus. v. G.v.S.).

Gabriele Weiß stößt die Leserinnen und Leser abschließend noch einmal auf das neben der Erkenntnispolitik etwas ins Hintertreffen geratene zweite erkenntnisleitende Interesse des Bandes: die Frage nach der „Konstruktivität der Konstruktionen“ bei der „Wissensproduktion oder Wirklichkeitskonstruktion“ (179) und problematisiert diesen Aspekt. Im Anschluss an Ludwik Flecks Entstehung und Entwicklung einer Tatsache (dt. 1935) macht Weiß auf zweierlei aufmerksam. Erkenntnispolitische Agitation hinter jeder Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten zu vermuten, zeugt sowohl von Paranoia als auch von Hybris. Ähnlich wie Jergus und Thompson betont sie dagegen „ein unverfügbares Moment im Prozess einer Wirklichkeitskonstruktion“: Niemand verfügt ganz über „seine“ oder „ihre“ Konstruktion, weder während des Konstruierens noch angesichts des „fertigen“ Produkts. Weiß charakterisiert dieses Unverfügbare als das „Spielerische“ oder das „Ästhetische“ (179), das sich der erkenntnispolitischen Absicht entzieht.

Sind also Debatten um Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten obsolet? Ich denke nein. Die Gefahr des Regiert-Werdens auf die eine oder andere Weise (Foucault) [6] lauert überall, offensichtlich auch in eigenen Systematisierungsversuchen. Jede bildungsphilosophische Theoriebildung sollte sich selbst suspekt sein vor dem Hintergrund der Tatsache, dass wir dem Performativen nie werden ganz entgehen können, jedoch kein anderes Mittel haben, als die mit dem Performativen korrelativ verschränkte subversive Performanz. Das wissen wir seit der Aufklärung, haben aber das Zeitalter der Aufklärung zu Gunsten eines aufgeklärten Zeitalters nach wie vor nicht überwunden. Da das auch gar nicht möglich ist, weil Freiheit und Zwang uns immer aufgegeben bleiben, sollten die Debatten um Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten nicht leichtfertig als bereits erledigt abgetan werden (173). Ein in diesem Sinne postpolitisches Zeitalter wäre auch ein postpädagogisches Zeitalter. Das auszurufen wäre falsch, weil die Auseinandersetzung um Befreien und Binden (Cohn) als Auseinandersetzung mit der Korrelation Performanz vs. Performatives (Butler) unhintergebar ist.

[1] Vgl. hierzu die Einleitung der „Kritik der reinen Vernunft“: KrVEinl. VII (I 68-Rc 83) und Eislers Artikel zu „transzendental“ in: Eisler, Rudolf (1930): Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlass. Darmstadt 2008, S. 538f., hier: S. 539.

[2] Vgl. etwa die Ausführungen in Eisler, Rudolf (1930): „Politik“. A.a.O, S. 426f.

[3] Vgl. Ruoff, Michael (2007): [Art.] „Wahrheit“. In: ders.: Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge. Paderborn 2009, S. 233-235, hier: S. 234 sowie Ruoff, Michael (2007): [Art.] „Wissen“. A.a.O, S. 236-239, hier: S. 237.

[4] „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (KrV, B 75, A 51).

[5] Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M. 2003, S. 36.

[6] Vgl. Foucault, Michel (frz. 1990 / dt. 1992): Was ist Kritik? Berlin 1990, S. 12. Gaja von Sychowski (Duisburg-Essen)

Zur Zitierweise der Rezension:

Gaja von Sychowski: Rezension von: Reichenbach, Roland / Ricken, Norbert / Koller, Hans-Christoph (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Paderborn: Schöningh 2011. In: EWR 11 (2012), Nr. 1 (Veröffentlicht am 24.02.2012), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978350676984.html>