

Wissen

W

Im pädagogischen Diskurs kommt ‚Wissen‘ an zwei Stellen vor: zum einen als *Thema der Erziehung*, das heißt, als (curricular-angeordnetes) Wissen, das vermittelt wird; und zum anderen als *Wissen über Erziehung*, das heißt, als (wissenschaftlich systematisiertes) Wissen, das unseren Blick auf pädagogische Sachverhalte orientiert. In den letzten Jahren entfaltet sich dabei eine Diskussion der Formen und Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion (vgl. Binder 2014; Meseth 2016), des Verständnisses von pädagogischem Wissen als Professionswissen (vgl. Höhne 2003, S. 106 f.) und des öffentlichen Status wissenschaftlichen Wissens über Erziehung (vgl. Biesta 2011). Dieser Aspekt des Wissens über Erziehung wird am Ende dieses Aufsatzes noch einmal aufgegriffen. Hauptsächlich aber soll es im Folgenden um *Wissen als Thema der Erziehung* und somit als zentrales Moment der pädagogischen Sozialstruktur gehen.

Wenn Wissen Thema oder Gegenstand der Erziehung ist, werden, allgemein gesprochen, unter ‚Wissen‘ jene im weitesten Sinne kulturellen Bestände gefasst. Abhängig vom Grad der Ausdifferenziertheit und Institutionalisierung der jeweiligen Erziehungssituation kann dieses vermittelte Wissen stärker curricular diszipliniertes Wissen in Unterrichtskonstellationen oder auch recht beiläufig in Anschlag gebrachtes Alltagswissen sein. Hier zeigt sich eine wichtige pädagogische Grundfigur: Wissen ist materieller Bezugspunkt pädagogischer Kommunikation und daher nicht lediglich Gegenstand der Erkenntnis und Aneignung, sondern es interessiert in sozialer Hinsicht immer auch der Vermittlungsprozess, in welchem das Wissen der dritte Faktor der Erziehung neben Zöglingen und Erziehenden ist (vgl. Sünkel 2011, S. 41). In der Anordnung des pädagogischen beziehungsweise didaktischen Dreiecks gesprochen, wären Wissensbestände als Thema beziehungsweise Gegenstand die dritte Ecke, auf die sich sowohl die Erziehenden als auch die Zöglinge richten.

Neben dieser klassischen triadischen Konzeptionierung lässt sich die Rolle des Wissens in der Erziehung auch in gesellschaftlicher Perspektive betrachten. Insofern nämlich sich Pädagogik und Prozesse der Wissensproduktion verschränken, fällt auf, dass wir nicht alle in gleicher Weise am Sprechen mit und über Wissen beteiligt sind. Nicht nur betrifft dies gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung, und somit soziale Ungleichheit und Exklusivität von Wissenskulturen, sondern auch den konzeptionellen Kern der Pädagogik: das Generationenverhältnis beziehungsweise die Grundannahme, dass es Wissensdifferenzen zwischen Älteren und Jüngeren gibt. Was heißt es, so könnte man fragen, wenn die gesamte Gesellschaftsstruktur in ihrem Fortbestehen darauf aufliegt, dass einige als Wissende und andere als Unwissende gelten und Wissensbestände den nachkommenden ↑Generationen zugänglich gemacht

werden? Und was ist, wenn eine Erziehung, die selbst eigentlich Zugänge zu Wissen schaffen soll, gesellschaftliche Problemlagen, etwa exkludierende Wissensstrukturen, noch verschärft?

Beide genannten Aspekte (Wissen als kulturell-materieller Bezugspunkt pädagogischer Kommunikation und gesellschaftliche Wissensbestände in intergenerationaler Perspektive) verweisen auf die grundsätzlich soziale Dimension des Wissens. Dies bedeutet zudem eine Betonung des Prozesscharakters von Wissen: Was als Wissen gilt, wird in sozialen Prozessen ausgehandelt und verändert sich im Laufe der Zeit. Entsprechend sind Rechtfertigung und Begründung von Wissen als soziale Vorgänge in den Blick zu nehmen. Verschränkt mit dieser sozialepistemologischen Perspektive ist eine Betrachtung, die den Mitteilungscharakter von Wissen betont: Worüber, und insbesondere über welche sozialen Strukturen, gibt die Zuschreibung von Wissen und Nichtwissen Auskunft?

Diese grundsätzlich soziale Dimension des Wissens kann in pädagogischer Hinsicht auf verschiedene Weise ausbuchstabiert werden. Zwei dieser Problemdimensionen werden im Folgenden vorgestellt, um die Figur der Wissensvermittlung beziehungsweise -übermittlung zu problematisieren. Dabei geht es erstens um eine Betrachtung von Wissen in Erziehung und Bildung, die ihren Ausgangspunkt in politischen und gesellschaftskritischen Überlegungen zu Macht und Ungleichheit hat. Das schließt an das Problem an, wie entschieden wird, welches Wissen vermittelt werden soll, insbesondere wenn unsere Wissensbestände selbst fraglich geworden sind. Zweitens wird das Modell der Wissenstransmission dahingehend problematisiert, dass herausgestellt wird, inwiefern nicht nur Wissen (und dessen Vermittlung und Aneignung), sondern vielmehr Nichtwissen, Ungewissheit und Entwertung von Wissen das pädagogische Geschehen strukturieren.

Die Macht des Wissens

Wenn über Wissen gesprochen wird, wird damit nicht nur etwas über den jeweiligen Gegenstand gesagt, sondern immer auch über soziale Positionierung der Sprechenden sowie die Relevanz des Besprochenen. Damit geht es nicht zuletzt um mit dem Wissen verbundene Gestaltungsspielräume. Man sagt: Wissen ist ↑Macht. Doch was ist damit eigentlich gemeint? Diese Formulierung ist zunächst in die aufkommende naturwissenschaftliche Betrachtung der Welt eingebettet: Einerseits bedeutet die Kenntnis von Gründen und Folgen von Ereignissen, zunehmend Kontrolle über die Prozesse der Natur zu erlangen; andererseits geht es darum, machtvoll Kontrolle über sich selbst, also über die Natürlichkeit des eigenen Körpers zu erlangen. Wenn jedoch in pädagogischen Analysen von der Macht des Wissens die Rede ist, geht es zumeist im Sinne epistemischer Ungerechtigkeit um die Macht als ein soziales Gefüge, insofern

es unsere Zugangschancen und Positionen in der Gesellschaft reguliert, über bestimmtes Wissen zu verfügen beziehungsweise als Wissende*r zu gelten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es auf den ersten Blick folgerichtig, in pädagogischen Fragen den Fokus darauf zu setzen, die Lehr- und Lerninhalte im Namen der Reduktion von Ungleichheiten auf das Recht zum bestmöglichen Zugang zum besten Wissen für alle auszurichten. Ein solcher Lehrplan des „mächtigen Wissens“ (Young/Muller 2013) versteht sich als Versuch, gerade nicht gewissen Gruppen von Kindern ein Wissen der Mächtigen vorzu-enthalten, da es ihrer Lebenswelt zu fremd sei. Ganz im Gegenteil seien wir geradezu verpflichtet, wenn es in einem bestimmten Feld besseres Wissen gibt, dieses nicht als elitär und ungeeignet für bestimmte Personengruppen zu markieren [↑Klasse]. Dies erweist sich vielmehr als Mittel der Mächtigen, Zugang zu diesem Wissen zu regulieren, insofern dadurch bestimmte Gruppen an Schüler*innen als weniger fähig, weniger motiviert, fauler oder aus nicht-unterstützenden Familien kommend gruppiert werden und somit vermeintlich eine andere Art Wissen, ein anderes Curriculum bräuchten.

Diese Sprechweise von der Macht des Wissens adressiert zweifelsohne einen wichtigen Aspekt epistemischer Ungerechtigkeit, insofern gefragt wird, wer zum Kreis der Wissenden gehört – und wer eben nicht. Es wird allerdings nicht infrage gestellt, was es heißt, diese Kreise zu ziehen. So schafft man es zum Beispiel nicht, sich aus dem Rahmen marktlogischer Überlegungen zu befreien, in dem Wissen als Ressource für soziale Positionierung, Karriere oder Verdienstchancen gesehen wird. Vielmehr zeigt eine solche Argumentation unfreiwillig die Grenzen einer gewissen Rede von Wissen, Fertigkeiten oder Bildung als Ressource auf, an die wir uns in der markt- und wachstumsorientierten Wissensgesellschaft unlängst gewöhnt haben. Wenn Wissen oder Bildung am Markt überhaupt etwas zählen soll, kann es nicht allen gleichermaßen zugänglich sein. Als Distinktionsmerkmal bedeutet Wissen immer ↑Exklusion.

Zudem ist es gerade das Abheben vom Alltag, ja die Herausgehobenheit schulischen und wissenschaftlich-systematisierten Wissens, welches Wissen mächtig erscheinen lassen. Für die Pädagogik kann nicht alles Wissen als wissenswert gelten. Sie stellt zwangsläufig die Frage, welches Wissen es wert ist, vermittelt und gelernt zu werden (vgl. Mollenhauer 1983/2008, S. 52). Ob sie es will oder nicht, wird in der institutionalisierten Erziehung jenes Wissen devaluiert, das außerhalb oder vor Eintritt in die Institution erlernt wurde – denn sonst wären die pädagogischen Bemühungen um Wissensvermittlung gar nicht von Nöten. Es geht nie darum, einfach irgendetwas, sondern darum, etwas Bestimmtes zu lernen (vgl. Biesta 2014, S. 6 f., 60).

Dies muss wohl als die epistemische Grundparadoxie wissensorientierter Erziehung angesehen werden. Auch wenn sie Wissen für besser hält als Nichtwissen, beginnt sie ironischerweise mit der Deklaration von Nichtwissen (vgl.

Treml 1994). So erscheint die Kommunikation mit und über Wissen nicht nur in sozio-politischer Hinsicht als das Ziehen einer Differenzlinie, sondern auch in pädagogisch-institutionalisierter Hinsicht – nicht ohne jedoch zugleich aufzuzeigen, dass diese Grenze ohne die Hilfe der wissenden Lehrenden nicht überschritten werden kann (vgl. Rancière 2010).

An Ansätzen, die sich auf den Machterwerb durch Wissenserwerb und somit auf die soziale Mobilität in bestehenden Ordnungen konzentrieren, kann ein weiteres Problem aufgezeigt werden. Sie nehmen kaum Kenntnis von kolonialistischen oder patriarchalen Strukturen von Wissensordnungen – mit der Folge, dass auf die grundsätzliche Kontingenz (und damit Veränderbarkeit) der Wissensordnungen selbst nicht eingegangen wird. Spätestens hier wird deutlich, dass die Konzentration auf einen Lehrplan mächtigen Wissens vernachlässigt, die epistemische Landschaft neu auszurichten (vgl. Code 1991, S. 266). Fragen wie jene, um wessen Wissen es sich handelt (vgl. Derry 2018), wessen Interessen verfolgt werden, wer davon profitiert und wem wir Wissen zutrauen, werden verkürzt auf eine personale Zuordnung, anstatt die Vielfalt von Wissens- und Verstehensformen (vgl. Hirst 1973) ins Zentrum zu stellen.

Wenn man aber beispielsweise in feministischer Perspektive fragt, was *sie* – im Unterschied zu: er – wissen kann (vgl. Code 1991), dann bedeutet das in erster Linie eine Reflexion der patriarchalen Strukturen von dem, was als Wissen und wer als Wissende*r gilt. Eine solche Standpunkttheorie des Wissens ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung damit, inwiefern etwa Sexismus, Kolonialismus, Rassismus, Ableismus als epistemische Terrains zu verstehen sind, auf denen nur bestimmtes Wissen zur Geltung gebracht wird. Solchen Kritiken liegt im Allgemeinen eine Differenzierung der Perspektivität zugrunde. Wissen wird – anders als es im wissenschaftlich-objektivistischen Duktus zuweilen den Anschein hat – niemals aus jener perspektivlosen Perspektive, jenem markierenden *gaze from nowhere* (Haraway 1988, S. 581) gewonnen. Vielmehr ist es durch einen standort- und situationsgebundenen *gaze from somewhere* in eine konkrete soziale Struktur von Diskriminierung und Marginalisierung eingebettet [*↑*Situiertheit].

Grenzen des Modells der Wissenstransmission

Neben dieser sozio-politisch konfigurierten Problematisierung epistemologischer Diversität (vgl. Ruitenberg/Phillips 2012) deutet sich hier eine spezifisch pädagogische Problemlage an, insofern man ‚Situiertheit‘ nicht bloß sozial, sondern auch zeitlich versteht. Wissen ist nicht zeitlos und es gibt keinen *gaze from nowhen* (vgl. Price 1996). Das heißt, alles Wissen ist an eine Zeitperspektive gebunden. Von der zeitlichen Situiertheit von Wissen auszugehen, ist unmittelbar interessant, wenn wir beispielsweise an das Motiv der Zukunftsof-

fenheit und Ungewissheit denken oder uns vor Augen führen, wie ‚noch nicht‘ und ‚nicht mehr‘ das pädagogische Feld strukturieren.

In einer Gesellschaft mit Älteren und Jüngeren, von denen die Älteren als gewissermaßen wissenstragender Teil der Gesellschaft zuerst sterben und die Jüngeren zunächst bei ihrer Geburt dieses kulturerzeugende und -erhaltende Wissen noch nicht kennen, bleibt es ein dauerhaftes Problem, wie in sozialem Austausch die jüngere Generation zur kulturtragenden Generation wird (vgl. Dewey 1916/1948, S. 3 f.). Eine gewisse Transmission scheint also nötig, wenn man weiterhin von Kontinuität und zukünftigem Fortbestehen von Kultur sprechen möchte. Diese Überlegung verleitet jedenfalls dazu (wie die an Unterrichtsplanung interessierten Curriculum Studies), einen Schwerpunkt auf Lehrplanung zu legen (vgl. Williams 2018, S. 1115) – so als könne man vorab bestimmtes Wissen als Lerngegenstand am Reißbrett festlegen.

Diese Problemdimension kann man sich folgendermaßen veranschaulichen: Unter dem Pseudonym Abner J. Peddiwell veröffentlichte Harold R. W. Benjamin ein Buch mit dem Titel „The Saber-Tooth Curriculum“ (Peddiwell 1939/2004). Das titelgebende Gedankenexperiment besteht darin, dass es zu einer bestimmten Zeit Teil eines Schul-Curriculum hätte werden können, wie man in besonders effektiver Weise Säbelzahn tiger mit Feuer vertreiben kann. Bei aller Praxisnähe jedoch und trotz aller didaktischen Feinheiten, mit denen dieses Wissen vorgestellt werden kann, wird dieses Wissen (und damit der Lehrplan) in dem Moment völlig unbrauchbar, wenn Säbelzahn tiger aussterben.

Dieses fiktive Beispiel deutet auf zwei Seiten des Ausgangsproblems hin. *Auf der einen Seite* muss Wissensvermittlung nicht als Übermittlung von Wissensbeständen (engl.: *impart, convey*) verstanden werden, sondern kann sich vielmehr auf die Vermittlung von Zugängen und Verknüpfungen zu gesellschaftlichen Wissensbereichen (engl.: *liaise, facilitate*) beziehen. Und hier hat die Pädagogik als Mittlerin mit der Formel ‚Lernen lernen‘ unlängst gewissermaßen einen Universalzugang ins Auge gefasst. Wer in der Schule nicht mehr nur ein bestimmtes Wissen oder Können lernt, sondern das Lernen selbst lernt, versetzt sich in die Lage, auf alle möglichen Situationen mit Lernfähigkeit zu reagieren (Luhmann/Schorr 1979/1988, S. 61 f.). Die Pädagogik findet damit ihre Form in der Zeitlosigkeit des Gelernten in einer *bildungstheoretischen* Justierung des Lernen des Lernens.

Auf der anderen Seite veraltet Wissen. In einer modernen Gesellschaft, die auf der Suche nach Gewissheit immer systematischer ihr Wissen in Zweifel gezogen hat und dadurch mit immer mehr Ungewissheiten zu kämpfen hat, ist es zur Grundstruktur von Wissen geworden, dass seine Gültigkeit nicht beständig ist. Jedes Wissen kann immer nur das beste Wissen sein, das wir aktuell haben. Das hat Folgen für jedes für überlieferenswert gehaltene Wissen. Reagiert aber nun die Pädagogik auf diese Ungewissheitsstruktur so, dass sie nicht mehr nur fragt, welches Wissen vermittelt werden soll, sondern dieses Wissen

zugleich als überholungsbedürftig erscheinen lässt (mithin also die Ungewissheit noch steigert), dann bedeutet ‚Wissensvermittlung‘ nicht die Weitergabe von Wissen, sondern die Vermittlung der Fähigkeit, Wissen in Frage zu stellen. Jede anspruchsvollere pädagogische Theorie der Moderne lädt daher ein, angesichts von Zukunftsoffenheit, Ungewissheit und veraltendem Wissen in *erziehungstheoretischer* Hinsicht auf die Komplexität der intergenerationalen Struktur von Kultur aufmerksam zu werden. So stößt uns etwa schon Schleiermacher (1826/1964) mit seiner Frage, was denn die ältere Generation mit der jüngeren wolle, sowohl auf das Oszillieren der Erziehung zwischen Erhalten und Verbessern als auch auf die grundsätzliche Abhängigkeit dieser Frage davon, was die jüngere Generation aus Kultur mache, ja was sie eigentlich mit der älteren wolle (vgl. Ecarius 1998).

Das führt nun zu einer Position, von der aus man die Figur der Wissensvermittlung auf noch grundsätzlichere Weise reproblematisieren kann. Während die Rede von ‚Wissen‘ den Anschein erwecken kann, es handele sich um etwas Gegenständliches, etwas, das man vielleicht sogar ‚besitzt‘, kann mit Dewey und Bentley (1949) auf seine kooperative Dimension hingewiesen werden. Wissen sei nicht als etwas zu thematisieren, was man in der Inter-aktion übermittelt oder sich in der Selbst-aktion aneignet, sondern was in der Trans-aktion gegenseitiges Verstehen überhaupt erst in Aussicht stellt. In dieser trans-aktionalen Perspektive ist dann Kultur nicht etwas Fixes, das in Wissensform (als disponibel oder erneuerbar) kommunikativ weitergegeben wird, sondern Kultur ist genau dieser Vorgang der Kommunikation zwischen älterer und jüngerer Generation selbst (Dewey 1916/1948, S. 4 f.).

Wissen über Erziehung

In Bezug auf die eingangs getroffene Unterscheidung von Wissen *in* der Erziehung und Wissen *über* Erziehung kann nun beidseitig die Rolle des Wissens hervorgehoben werden. Ein spezifisches Wissen zu beanspruchen, entwertet notwendigerweise das, was vorher als Wissen galt oder fungierte: Es muss aufgezeigt werden, dass es um ein Wissen geht, das die Lernenden nicht ohnehin schon lernen würden. Rückseitig wird dadurch aber das Alltagswissen entwertet, da es nun einmal nicht gelehrtes Wissen ist. Im Prinzip institutionalisierter Wissensvermittlung selbst begründet liegt also jenes viel beklagte Problem der Lebensweltferne samt Praxisschock, das zu allerlei pädagogischen Träumen veranlasst, dass irgendwie doch für das Leben gelernt wird (vgl. Schäfer/Thompson 2011, S. 18) – oder eben zu Albträumen führt, dass doch nur für den nächsten Test gelernt wird.

Und auch das wissenschaftliche Wissen über Erziehung kennt dieses Problem. In Form des Theorie-Praxis-Problems verweist es einerseits auf die Differenz zweier Wissensformen und andererseits auf die Notwendigkeit einer

Übertragungsleistung im Sinne einer Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns. Gegenüber praktischem oder alltäglichem Wissen zeichnet sich wissenschaftliches Wissen traditionell selbst als stichhaltiger, rationaler oder auch besser begründet aus. Und auch heute noch nimmt man eine ähnlich gelagerte Abgrenzung vor, wenn man von einer möglichst transparenten und methodisch angelegten Wissensproduktion spricht, an deren Ende das wissenschaftliche Wissen systematischer als das entsprechende Alltagswissen sei (vgl. Hoyningen-Huene 2013). Zunehmend jedoch beginnt eine solche Hierarchisierung des Wissens an verschiedenen Stellen zu bröckeln, wenn erfolgreich auf die damit einhergehende systematische Entwertung bestimmter Perspektiven aufmerksam gemacht werden kann – insbesondere im Sinne einer dekolonisierenden Praxis (vgl. Pitts 2017) gegenüber des eurozentrischen *bias* bezüglich dem, was heute als Wissen gilt.

Davon ausgehend könnte man nun abschließend fragen: Wie verändert sich das Verständnis von Wissen, wenn wir als leitende Unterscheidung nicht die zwischen praktischem und wissenschaftlichem Wissen, sondern die zwischen *matters of fact* und *matters of concern* (Latour 2004) nehmen? Was hieße es, wenn wir die Frage, worum es bei unseren Wissensvorhaben geht, nicht als Frage nach einem bestehenden Sachverhalt, sondern nach einem bestimmten Anliegen verstehen? Wissenschaft hieße dann nicht, das lokalisierte Wissen beziehungsweise das eingebettete Alltagswissen zugunsten einer vermeintlich besserwissenden, objektiven Position hinter sich zu lassen, sondern gründlich an der eigenen Haltung im Sinne einer Positionierung und Repositionierung zu arbeiten (vgl. Haraway 1988, S. 587).

In dieser Unterscheidung deutet sich auch die zeitliche Dimension von Wissen und Nichtwissen an. Bei Faktenwissen haben wir es mit einem Bezug auf die Vergangenheit zu tun, und auf Faktisches bezogenes Nichtwissen hängt entschieden von der möglicherweise dünnen Informationslage ab. Etwas im Blick auf die Zukunft nicht zu wissen, ist aber offensichtlich etwas anderes. Es ist faktisch noch nichts passiert, was man wissen könnte, sodass hier möglicherweise epistemische Fragen überhaupt nur als *matters of concern*, und somit als zukunftsorientierte Vorstellungen und Anliegen, auftauchen können.

Wir hatten gesehen, wie das Problem der Ungewissheit von Wissen in der Erziehung die Form der Ungewissheit der Zukunft (für die erzogen wird) bekommt, was bildungstheoretisch gewendet auf die Möglichkeit verweist, ungestraft anders sein zu können (vgl. Mollenhauer 1983/2008, S. 171). Wenn Wissen ohnehin immer Wissen auf Zeit ist, dann gilt das in besonderem Maße für (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen (vgl. Kade 2015, S. 161 f.). Im Wissen um die Vorläufigkeit allen Wissens steigert die wissenschaftliche Wissensproduktion nun diese Ungewissheit noch, insofern sie im Namen der Steigerung von Gewissheit die baldige Überholung ihrer Ergebnisse beinahe wünschen muss (vgl. Jaspers 1923/2006, S. 16). Ebenso wie das *Wissen in der Erziehung*

kommuniziert auch das *Wissen über Erziehung* die eigene Andersmöglichkeit in dieser doppelten Orientierung von Gewissheit und Ungewissheit stets mit.

Hanno Su

Bonusmaterial

Arendt, H. (1971/1994). Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München, S. 128–155 • Braidotti, R. (2019): Posthuman Knowledge. Cambridge • Haraway, D. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän, Frankfurt/Main • Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien • Weber, M. (1919/2018): Wissenschaft als Beruf. Berlin

Literatur

Biesta, G. J. J. (2011): Welches Wissen ist am meisten wert? Zur Veränderung des öffentlichen Status von Wissenschaft und Wissen im Feld der Erziehung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Wissen. Paderborn, S. 77–97 • Biesta, G. J. J. (2014): The Beautiful Risk of Education. Boulder • Binder, U. (2014): Wie erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugt wird. Eine Strukturanalyse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, H. 4, S. 591–611 • Code, L. (1991): What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge. Ithaca • Derry, J. (2018): Knowledge in education: Why philosophy matters. London • Dewey, J. (1916/1948): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York • Dewey, J./Bentley, A. (1949): Knowing and the Known. Boston • Ecarius, J. (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen • Haraway, D. (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. In: Feminist Studies 14, H. 3, S. 575–599 • Hirst, P. (1973): Forms of knowledge. A reply to Elizabeth Hindess. In: Journal of Philosophy of Education 7, H. 2, S. 260–271 • Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld • Hoyningen-Huene, P. (2013): Systematicity. The Nature of Science. Oxford • Jaspers, K. (1923/2006): Die Idee der Universität. In: Ders.: Gesamtausgabe 1/21: Schriften zur Universitäts-idee. Basel, S. 3–68 • Kade, J. (2015): Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen der Erziehungswissenschaft. In: Wehling, P. (Hrsg.): Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld, S. 143–167 • Latour, B. (2004): Why has critique run out of steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. In: Critical Inquiry 30, H. 2, S. 225–248 • Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988/1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt • Meseth, W. (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 4, S. 474–493 • Mollenhauer, K. (1983/2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim • Pitts, A. J. (2017): Decolonial Praxis and Epistemic Injustice. In: Kidd, I. J./Medina, J./Polhaus, G. (Hrsg.): The Routledge Handbook of Epistemic Injustice. London, S. 149–157 • Price, H. (1996): Time's Arrow and Archimedes' Point. New Directions for the Physics of Time. Oxford • Rancière, J. (2010): On Ignorant Schoolmasters. In: Bingham, C./Biesta, G. J. J. (Hrsg.): Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation. London, S. 1–24 • Ruitenberg, C. W./Phillips, D. (Hrsg.) (2012): Education, Culture and Epistemological Diversity. Mapping a Disputed Terrain. Dordrecht • Schäfer, A./Thompson, C. (2011): Wissen. Eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Wissen. Paderborn, S. 7–33 • Schleiermacher, F. E. D. (1826/1964): Die Vorlesung aus dem Jahre 1826 [Nachschriften]. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn • Sünkel, W. (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1. Weinheim • Trembl, A. K. (1994): Über die Unwissenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 4, S. 529–537 • Williams, E. (2018): Knowledge (as a Contested Terrain). In: Smeyers, P. (Hrsg.): International Handbook of Philosophy of Education. Cham, S. 1113–1127 • Young, M./Muller, J. (2013): On the powers of powerful knowledge. In: Review of Education 1, H. 3, S. 229–250