

1996, S. 224; vgl. Bourdieu 2004a, S. 91). Eine reflexive Sozialwissenschaft, die es sich zur Aufgabe macht, die externen Einflüsse zu sublimieren, greift daher nicht nur auf eine sozialtheoretische Fundierung des Erkenntnisprozesses, sondern auch auf einen Begriff für die spezifische Sozialität sozialwissenschaftlicher Erkenntnis zurück. Einerseits gelingt es ihr damit, ihre soziale Verstrickung in ihr Objekt aufzuspüren, andererseits nutzt sie die Einsicht in die Sozio-Logik sozialwissenschaftlicher Erkenntnis zur Überwindung der eigenen Grenzen. Das heißt dann: Sie verknüpft die kognitiven Instrumente methodisch kontrollierter Selbstanalyse mit den sozialen Bedingungen, unter denen diese Instrumente ihre volle Wirksamkeit entfalten. Sozialwissenschaftliche Reflexivität erreicht ihr volles Ausmaß erst dann, wenn es zu ihrer Verankerung in den operativen Logik des Feldes, mithin zu einer Kollektivierung bzw. Kultivierung reflexiver sozialwissenschaftlicher Praxis kommt:

„Understood as the effort whereby social science, taking itself for its object, uses its own weapons to understand and check itself, it is a particularly effective means of increasing the chances of attaining truth by increasing the cross-controls and providing the principles of a technical critique, which makes it possible to keep closer watch over the factors capable of biasing research. It is not a matter of pursuing a new form of absolute knowledge, but of exercising a specific form of epistemological vigilance, the very form that this vigilance must take in an area where the epistemological obstacles are first and foremost social obstacles” (Bourdieu 2004a, S. 89; vgl. auch Bourdieu 1991c, S. 385).

„Reflexivität“ ist also nicht nur eine methodologisch zu meisternde Herausforderung jedes einzelnen Wissenschaftlers, sondern in zweiter Linie auch ein institutionalisierter Mechanismus, der zur (Re-)produktion der spezifischen Rationalität des sozialwissenschaftlichen Feldes beiträgt. Sie ist der (operative) Modus, in dem sich die selbstreferenzielle Schließung des sozialwissenschaftlichen Feldes zugleich verwirklicht und vollzieht.

Als generalisierter Mechanismus ist sie so angelegt, dass sie auch die individuellen Bemühungen jedes einzelnen Wissenschaftlers um Selbstobjektivierung noch der Objektivierung aussetzen kann. Sie äußert sich als gegenseitige Überwachung und Zensur, deren Ermöglichungsbedingungen in der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes verankert sind. „Objektivierung“ bezeichnet dann zuallererst ein (reflexives) Verfahren und nicht etwa das Ergebnis eines Prozesses. Genauer: Objektivierung ist

nicht mit Objektivität zu verwechseln. Die „Objektivierung der Objektivierung“ zielt denn auch nicht auf eine Letztbegründung wissenschaftlicher Erkenntnis als absolut „wahrer“ Erkenntnis mit einer Unterbrechung des Zirkels möglicher Beobachtungen von Beobachtungen. Das Feld repräsentiert die „Gesamtheit“ (Bourdieu 2004b, S. 175) koexistierender Standpunkte, und in ihm liegt zugleich der Fluchtpunkt, in dem alle partikularen Perspektiven zusammenlaufen; es stiftet damit auch die Form, die „Wahrheit“ als eine Schnittmenge der „Versionen von Welt“ anzunehmen vermag: „Truth is the generalized relativity of points of view, apart from the one which constitutes them as such by constituting the space of points of view“ (Bourdieu 2004a, S. 115; vgl. auch Bourdieu 1988a, S. 76). Aber auch in der Gestalt der „Objektivierung des wissenschaftlichen Feldes“ kann die Objektivierung notwendigerweise keinen absoluten Standpunkt für sich in Betracht ziehen, weil sie – auch wenn sie sich als Stellungnahme über alle Stellungnahmen artikuliert – gebunden bleibt an die perspektivische Strukturierung des Raums von Stellungnahmen. Die Perspektive, von der aus eine Objektivierung des Raums der Stellungnahmen erfolgt, kann notwendigerweise nicht außerhalb oder oberhalb dieses Raumes angesiedelt sein, und bleibt somit sich selbst gegenüber intransparent. Man kann eine Perspektive über Perspektiven und jenseits aller Perspektiven einnehmen, nicht jedoch, ohne eine Perspektive einzunehmen. Es gibt mithin keinen Standpunkt, der ohne einen Blickwinkel auskäme. Der „absolute Standpunkt“ von überall und nirgends – Thomas Nagels „view from nowhere“ (vgl. Nagel 1986), ein Blick auf alles und jeden, der von niemandem erblickt werden kann, ist nicht mehr als eine denknotwendige Fiktion. Er stellt die Bedingung, um von Perspektiven und Perspektivität überhaupt sprechen zu können, ist aber als solcher perspektivisch nicht erreichbar. Die Wissenschaft muss sich also auch im Hinblick auf die Erkenntnis der eigenen Erkenntnispraxis mit „vorläufigen und begrenzten Wahrheiten“ (Bourdieu et al. 1997, S. 826) begnügen. Anders gesagt: Das Wirkliche zur Darstellung zu bringen bleibt eine unendliche Aufgabe.

In diesem Zusammenhang sei auf ein häufig anzutreffendes Missverständnis in der Rezeption von Bourdieus Konzept einer reflexiven Sozialwissenschaft hingewiesen. Auch wenn manche Formulierungen Bourdieus widersprüchliche Lesarten seines Werkes nahe zu legen scheinen – einmal eine eher objektivistische mit „harten“ Grenzziehungen und Unüberbrückbarkeiten, einmal eine eher distanzierend-

konstruktivistische (vgl. hierzu etwa die Diskussion über die Möglichkeit einer nicht-theoretizistischen Theorie der Praxis bei Deyanov/Wacquant 2002) – so irrt etwa Pels, wenn er behauptet, Bourdieu nehme die eigene Positionierung vom „performativen Zirkel der Repräsentation“ aus, indem er seiner Theorie des wissenschaftlichen Feldes, die zugleich Gegenstand und Instrument einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Praxis ist, eine objektive Qualität und damit ein epistemologisches Privileg zugestehe:

„[...] this ‚duplication mode‘ tends to take for granted the objective validity of the theory which is offered for reflexive duplication and readily connives with forms of ‚strong objectivity‘ which promise a last-minute escape from the logic of perspectivism itself“ (Pels 2000, S. 15; vgl. auch Janning 1991, S. 62; Lynch 2000, S. 30f.).

Im Kern verbindet sich damit der Vorwurf, dass eine Wissenschaft, die es sich von ihrem Selbstverständnis her zur Aufgabe macht, sowohl die wissenschaftliche Praxis, aus der sie hervorgegangen ist, als auch die soziale Welt, die sie zum Gegenstand macht, über die gesellschaftlichen Zwänge aufzuklären, denen die historisch geronnenen Praxisformen unterliegen, dies nur um den Preis der Verletzung ihrer sozio-epistemologischen Grundannahmen erreichen könne (vgl. Rustemeyer 1987, S. 123ff.; ähnlich: Gamm 1994, S. 292; Saalman 2003, S. 55f.; Schwingel 2003, S. 142f.). Anders formuliert: Sie muss sich einen Wahrheitsbegriff aneignen, der sie von der sozio-historischen Perspektivierung der eigenen Perspektive auszunehmen erlaubt. Umgekehrt lautet der Vorwurf: Geht man wie Bourdieu von einer konstruktivistischen Weltauffassung aus, behandelt aber Begriffe wie Feld, Klasse, Kapital etc. als gleichsam ontologische Kategorien, dann wäre das in der Tat gleichbedeutend mit einem „szientistischen Selbstmissverständnis“ (Schwibs 2002, S. 78). Ein solches Vorgehen begründet entsprechend den Verdacht einer Münchhausiade, die etwa dann vorliegt, wenn versucht wird, die theoretischen Aussagen, welche nicht nur die Notwendigkeit reflexiver Analysen begründen, sondern ihnen zugleich ein gegenstandstheoretisches Raster liefern, von der unhintergehbaren Zirkularität wissenschaftlicher Vernunft ausgenommen und mit einem im strikten Sinne objektiven Status versehen werden (vgl. Pels 2000, S. 10). Spätestens seit Popper ist ein ähnliches Argument bekannt. Sein Einwand bezog sich seinerzeit auf die ideologiekritische Variante der Wissenssoziologie:

„Und ist es nicht klar, dass unter Voraussetzung der Richtigkeit der Theorie der Totalideologen jede Totalideologie die Annahme enthalten muß, daß die eigene Gruppe die vorurteilsfreie Schar der Auserwählten ist, die allein völlig objektiv sein kann? Ist es daher nicht – immer unter der Annahme der Wahrheit der besprochenen Theorie – zu erwarten, dass sich ihre Vertreter selbst unbewusst täuschen werden, indem sie ihre Theorie so verbessern, dass die Objektivität ihrer Ansichten garantiert zu sein scheint. Können wir da die Behauptung ernst nehmen, dass sie durch ihre soziologische Analyse einen höheren Grad von Objektivität erreicht haben, sowie ihre Behauptung, dass die Sozioanalyse eine Totalideologie auszuschalten vermag?“ (Popper 1980 [1945], S. 265).

Das alles mag mit Blick auf ein singuläres „Subjekt der Objektivierung“ durchaus zutreffen. Bourdieus Kritiker beschränken sich jedoch darauf, seine Version des „strukturalistischen Konstruktivismus“ gegenstandstheoretisch zu interpretieren und versäumen dabei offensichtlich, seine methodologischen Implikationen zur Kenntnis zu nehmen. Dabei ließe sich so leicht feststellen, dass der epistemologische Status seiner Begriffe gerade im Zwischenraum von „Realität und Konstruktion“ angesiedelt ist (vgl. hierzu Kap. 3). Das „Wirkliche“ erschließt sich, wenn man so will, nur als Konstruiertes. In ihm, nicht in der vermeintlich natürlichen Ordnung der Dinge, kommt die effektive Dimension der Wirklichkeit der sozialen Welt zum Ausdruck, wie auch umgekehrt diese Konstruktionen nicht unabhängig von der sozialen Welt selbst vorkommen (vgl. hierzu Bourdieu 1992, S. 135ff.; vgl. hierzu auch Kapitel 3). Gegenüber dem Vorwurf, Bourdieu versuche dem autologischen Schluss auszuweichen, um der Perspektivierung des eigenen objektivierenden Blicks „von der Schippe zu springen“, kann nicht nur entgegnet werden, dass er stets darum bemüht war, seine Begriffe hinsichtlich ihres epistemologischen Status als Objektkonstruktionen auszuweisen⁵⁷, und – wie oben bereits dargelegt – Instrumente entwickelte, die auf der Ebene einer Objektivierung erster Ordnung eine Objektivierung des mit ihnen operierenden Forschersubjekts ermöglichen, sondern auch, dass er nie so weit ging, zu behaupten, man könne durch die Einnahme einer objektivierenden Position auf die Objektivierer einen „Standpunkt ohne Standpunkt“ einnehmen: „Die Begründungsproblematik ist nicht in absoluten Begriffen zu formulieren; es ist ein graduelles Problem. Es lassen sich Instrumente entwickeln, mit denen man sich, zumindest partiell, dem Relativen entziehen kann. Und eines der

⁵⁷ Als paradigmatisch für seinen Konstruktivismus kann u.a. die folgende Aussage aus dem „Entwurf einer Theorie der Praxis“ herangezogen werden: „In der Tat müsste allen Propositionen des soziologischen Diskurses ein Zeichen voranstellen, das folgendermaßen zu lesen wäre: ‚Alles geschieht so, als ob ...‘ und das, nach dem Vorbild der Quantoren in der Logik funktionierend, fortgesetzt an den epistemologischen Status der von der objektiven Wissenschaft konstruierten Begriffe erinnerte“ (Bourdieu 1976, S. 163).

wichtigsten davon ist sicher die *Selbstanalyse*, verstanden als Erkenntnis nicht bloß des spezifischen Standpunkts, den der Wissenschaftler einnimmt, sondern auch der historischen Bedingtheit seiner Erkenntnismittel“ (Bourdieu 1992, S. 46; Hervorh. i. Orig.). Der Partikularität des wissenschaftlichen Blicks kann nicht mit einer sich als objektiv missverstehenden „Theorie der Praxis“ entgangen werden, sondern nur in einer soziologisch geschulten kollektiven Praxis, welche eine notwendigerweise partikuläre Kritik des Partikularen mithilfe der von ihr entwickelten Instrumente unaufhörlich auf sich selbst richtet:

„I know that I am caught up and comprehended in the world that I take as my object. I cannot take up a position, as a scientist, on the struggles over the truth of the social world without knowing that I am doing so, that the only truth is that truth is a stake in struggles as much within the scientific world (the sociological field) as in the social world that this scientific world takes as its object [...] In saying that, and in recommending the practice of reflexivity, I am also aware of handing over to others instruments which they can turn against me to subject me to objectivation [...]“ (Bourdieu 2004a, S. 115; unter Bezugnahme auf die Rolle des Soziologen vgl. auch Bourdieu 2004b, S. 77, 111).

Auch eine feldtheoretische Analyse des Raums der Stellungnahmen vermag, wenngleich sie eine Art Zusammenschau intendiert (vgl. Bourdieu 1997 et al., S. 17f.; Bourdieu 2004a, S. 95), nicht mit einem Schlag diesen Raum als Ganzes abzubilden, da sie der perspektivischen Strukturierung des Raumes eine weitere Perspektive hinzuzufügen hat, deren ungedachte Voraussetzungen ihr als singuläre Perspektive (zunächst) verborgen bleiben müssen. Anders gesagt: Jede Stellungnahme zum Raum der Stellungnahmen verändert diesen Raum wiederum. Auch die „Objektivierung der Objektivierung“ vollzieht sich nicht in abwesender Präsenz; auch sie produziert ihren „blinden Fleck“. Deswegen reicht eine mit Instrumenten der Fremdbeobachtung („Feld“) vollzogene Selbstbeobachtung auch nicht aus, um die perspektivische Bindung des eigenen Blicks zu neutralisieren. Hier, wie in der Einsicht in den operativen Beitrag aufeinander rekurrierender Beobachtungsprozesse für Vorgänge der Schließung und Autonomisierung in der Wissenschaft, treffen sich Bourdieu und Luhmann (vgl. etwa Luhmann 1990a, S. 294). Der Kreislauf der Reflexivität ist kein Moment der Relativierung, sondern der Autonomisierung des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Bourdieu 2001a, S. 150). Der soziologistische Zirkel lässt sich also nicht auflösen, im Gegenteil: Weil es sich hier um alles andere als einen *circulus vitiosus* handelt, sollte

man sich sogar davor hüten, ihn in einem philosophischen Glauben an das Absolute durchbrechen zu wollen.

Damit wird schließlich anerkannt, dass es bestimmter Voraussetzungen bedarf, um die operative Schließung des wissenschaftlichen Feldes zu vollziehen – Voraussetzungen, die sich keineswegs von selbst einstellen.⁵⁸ Reflexivität unterbricht nicht die zirkuläre Logik von Beobachtungen, sondern sie ist ein operatives Moment dieses Prozesses. Der Vorwurf des „infiniten Regresses“, der häufig gegenüber einer reflexiven wissenschaftlichen Praxis erhoben wird, beruht hingegen auf einer stillschweigend vorausgesetzten teleologischen Sicht des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Die Vorstellung, der Erkenntnisprozess könne irgendwann zu einem Ende gelangen, wird als Argument dafür genommen, Unterbrechungen des Zirkels als zugleich möglichen und wünschenswerten Ausdruck des wissenschaftlichen Fortschritts anzunehmen (vgl. ähnlich Luhmann 1990a, S. 66 bzw. S. 208 und passim). Der Glaube an das Absolute bildet zwar die „illusio“, die als stillschweigende Übereinkunft vor jeder Infragestellung geschützt ist und die Beteiligung der Akteure am wissenschaftlichen Spiel in Gang hält, in dem gewissermaßen so getan wird, *als ob* wahre Erkenntnis möglich sei, aber der Fortschritt der Wissenschaft ist nichts anderes als ihr Fortbestand, als die operative Kontinuität, die durch die Selbstreferenz wissenschaftlichen Argumentierens sichergestellt wird. Der „consensus omnium“ (Peirce), der Konsens der Forscher, der zum Ausdruck bringen würde, dass die Erkenntnisbemühungen einer Wissenschaft zu einem endgültigen Abschluss gekommen sind, scheitert stets aufs Neue an der perspektivischen Begrenztheit des Erkennenden, wie sie in den Perspektiven seiner Mitstreiter, die zugleich seine Konkurrenten sind, immer wieder zum Vorschein gebracht wird. Der „infinite Regress“ ist damit ein Moment der eigentümlichen Progressivität des wissenschaftlichen Universums: „Vernunft darf weder als Anfang, noch als Ende eines Prozesses postuliert werden“ (Bourdieu/Schwibb 1985, S. 387).

⁵⁸ Deswegen reicht es nicht aus, sich mit kontrafaktischen Annahmen zu begnügen und sie in einer Ethik des Forschungsprozesses zu explizieren. Vielmehr müssen die historischen Bedingungen analysiert und zur Kenntnis genommen werden, unter denen sich eine autonome wissenschaftliche Praxis entfaltet (vgl. Bourdieu 2001a, S. 157).

Zweites Kapitel

Objektivierung der Objektivierung: Sozioepistemologie der Sozialpädagogik

„Er [...] fragte, ob sie an Gott glaube, schenkte sich neuen Whiskey ein und setzte sich ihr wieder gegenüber, die [...] antwortete, sie könne nicht an einen Gott glauben, weil [...] sie keine Ahnung habe, was er, der sie nach ihrem Glauben frage, unter Gott verstehe, [...] worauf er entgegnete, wenn es einen Gott gebe, sei dieser als reiner Geist reines Beobachten [...] [und] nur wenn Gott reines Beobachten sei, bleibe er von seiner Schöpfung unbesudelt, was auch für ihn den Kameramann gelte, [...], aber jetzt schwebten die zwei Satelliten über ihm, er habe sich mit seiner Kamera wie ein Gott gefühlt, aber nun werde beobachtet, was er beobachte und nicht nur, was er beobachte, sondern auch er werde beobachtet, wie er beobachte, [...] ein Gott, der beobachtet werde, sei kein Gott mehr, Gott werde nicht beobachtet, die Freiheit Gottes bestehe darin, daß er ein verborgener, versteckter Gott sei, und die Unfreiheit der Menschen darin, daß sie beobachtet würden [...]“

Friedrich Dürrenmatt, Der Auftrag oder vom Beobachten des Beobachters der Beobachter

Gesteht man dem Beobachter der Wirklichkeit eine im Hinblick auf das Beobachtete konstitutive Leistung zu, dann liegt es auf der Hand, zu fordern, dass das Objekt der wissenschaftlichen Beobachtung seinem Beobachter etwas oder besser: ihr als ein „Etwas“ alles schuldet. Auf den ersten Blick scheint eine solche Behauptung forschungsstrategisch die Konsequenz nahe zu legen, dass man über ein Objekt nur etwas erfahren kann, wenn man dieses Etwas über jene Beobachtung einzuholen vermag, die es als solches konstituiert. Dies ist die zentrale Annahme konstruktivistischer Epistemologien, wie sie inzwischen in den unterschiedlichsten „Spielarten“ (vgl. hierzu Knorr-Cetina 1989 bzw. Rustemeyer 2001a) an Einfluss gewonnen haben. In der „veralteten“ Terminologie ausgedrückt: In dem Maße, wie „Subjekt“ und „Objekt“ gleichermaßen den Status epistemologischer Innozenz einbüßen, wird der „Beobachter“ nicht länger nur als „Subjekt“, sondern auch als „Objekt“ von Erkenntnisprozessen identifiziert. Darin kommt aber auch eine Neuqualifizierung des Beobachtens selbst zum Ausdruck: Beobachten wird nicht länger mit passivem Registrieren, Nachvollziehen oder Appräsentieren des unmittelbar Gegebenen gleichgesetzt, vielmehr wird das Beobachten als eine Operation intelligiert, die das Beobachtete erzeugt, und der Beobachter als diejenige Instanz, die dies realisiert. Damit verliert der Beobachter, oder, je nachdem, wie man es sieht, auch das Objekt,

seinen Status epistemologischer Innozenz. Das Objekt der Beobachtung stellt in dieser Konzeption nicht das Andere oder das schlichte Gegenüber der Beobachtung dar. Die Beobachtung ist nicht mehr länger, was sie nicht „ist“, nämlich mit ihrem Gegenstand identisch. Die Aufmerksamkeit verlagert sich damit, wie Armin Nassehi (1999, S. 359) dies schon einmal mit Blick auf die jüngeren epistemologischen Entwicklungen in den Sozial- und Kulturwissenschaften Blick (vgl. hierzu auch Reckwitz 2000; 2003a) pointiert formuliert hat, von der Beobachtung des *Gegenstandes* auf die *Beobachtung* des Gegenstandes. Jedoch wird man nur schwer übersehen können, dass man es hier mit einer tautologischen Figur zu tun hat, tautologisch deswegen, weil es offenbar keinen Unterschied mehr macht, ob man zwischen Beobachter und Objekt einen Unterschied macht oder eben nicht. Tautologien sind zugleich Paradoxien, was umgekehrt nicht gilt (vgl. hierzu Luhmann 1987, S. 170). Genauer: Das Setzen der Differenz zwischen Beobachter und Objekt wird in dem Moment verleugnet, wo der Beobachter an die Stelle des jeweils Anderen tritt, das ihn erst als solchen zu denken erlaubt (vgl. ebd.). Die Direktive „Beobachte den Beobachter!“ (vgl. Luhmann 1990a, S. 76) zehrt also gleichsam selbst von der kritisierten Unterscheidungsofferte von Beobachter und Beobachtetem, Realität und Konstruktion, oder klassisch: Subjekt und Objekt, und steht damit hinsichtlich der ihr zugrundeliegenden Anfangsunterscheidung dem Cartesianismus näher, als sie glauben machen will. Mit der Eliminierung der konstitutiven anderen Seite in der Negation des Negativen wird die vorausgesetzte Unterscheidung von Beobachter und Objekt, von Konstruktion und Wirklichkeit nachträglich unterlaufen und die Welt ontologisch im Beobachter fixiert. In einem Atemzug wird das Attribut der Gegenständlichkeit mit der Vergegenständlichung des Beobachters obsolet.⁵⁹ Etwas ist, was es ist, nämlich ein Beobachter. Eine solche Behauptung ist jedoch genauso im absolutistischen oder „reaktionären“ Sinne „wahr“, wie ihr objektivistisches Gegenstück. Mit Wittgenstein lässt sich für diese Art der

⁵⁹ Anders gesagt: Der Auflösung von Gegenständlichkeit entspricht auf der anderen Seite die unbegrenzte Ausdehnung von Beobachterrelativität. Die schlichte Anweisung „Beobachte den Beobachter!“ verwandelt sich unversehens zu einem gegenstandstheoretischen Konzept. Dies entspricht der von Wittgenstein als Hauptquelle philosophischer Verwirrungen ausgemachten Verwechslung von so genannten „grammatischen Sätzen“, die keine Behauptungen über Eigenschaften aufstellen, sondern lediglich Regeln (wie beim Schachspiel: „Der König zieht genau ein Feld in beliebiger Richtung“), etwa für die angemessene Darstellung von Phänomenen oder den angemessenen Gebrauch von etwas angeben, mit wahrheitsfähigen Aussagen (vgl. Wittgenstein 1990 [1953], S. 394). Ähnlich wie Wittgenstein fordert auch der amerikanische Semiotiker und Pragmatist Charles Sanders Pierce, dass derjenige, der über Lehrbuchdefinitionen hinaus wissen möchte, was etwas ist, die Definition nicht als wahrheitsfähige Aussage, sondern als Direktive verstehen müsse, „die uns sagt, was das Wort [...] bezeichnet, indem sie vorschreibt was wir zu *tun* haben, um in unserer Wahrnehmung eine Begegnung mit dem Objekt dieses Wortes herbeizuführen“ (Peirce 1983, S. 88; Hervorh. i. Orig.).

Tautologie tautologisch formulieren: Sie hat, wie alle Tautologien, „keine Wahrheitsbedingungen, denn sie ist bedingungslos wahr“ (Wittgenstein 1998 [1922], Satz 4.461).

Tautologien sind einwertige Figuren, die auch die Ontologie verwendet. Über eine konstruktivistische Epistemologie gelangt man also nicht gleichsam wie von selbst zu einer De-ontologisierung von Forschungsoperationen (vgl. dagegen etwa Luhmann 1990b, S. 37), ja, sie widerspricht dieser Absicht sogar ganz eindeutig, wenn sie sich zu prädikativen Aussagen, etwa über Beobachter, verleiten lässt (vgl. hierzu Mussil 1995, S. 72ff.). Hat der Beobachter die ganze Last der Realität auf sich zu nehmen, so bedarf es offenbar – als sei es noch für ein letztes Mal gestattet – der Annahme eines Rests an einem (differenzlosem) Sein des Seienden, nämlich desjenigen des Beobachters. Die Differenz setzt immer schon Existierendes voraus. Mit der theoretischen Privilegierung der Beobachterseite der Unterscheidung von Beobachter und Beobachtetem wird die Differenz (und damit zugleich das Beobachtete) von der Identität des Beobachters geschluckt. Der Versuch, durch die Einführung einer dritten Größe (Differenz), den Subjekt-Objekt-Dualismus zu unterlaufen, scheitert daran, dass nicht die Differenz oder die Differenzierung, sondern der Beobachter zum Anknüpfungspunkt für weitere Beobachtungen gemacht wird.

Die ontologische Regression lässt sich besonders deutlich herauskristallisieren, wenn man den Vorgang, von dem hier die Rede ist, im Lichte einer dreiwertigen (Proto-)Logik rekapituliert, wie sie paradigmatisch von Charles Sanders Peirce entfaltet worden ist. Peirce spricht in seiner Kategorienlehre, deren Verästelungen wir hier nicht ausbreiten und deren universalistischen Ansprüchen wir hier nicht folgen wollen, von den Kategorien der Erstheit, Zweitheit und Drittheit, die er folgendermaßen bestimmt:

„*Erstheit* ist das, was so ist, wie es eindeutig und ohne Beziehung auf etwas anderes ist. *Zweitheit* ist das, was so ist, wie es ist, weil eine zweite Entität so ist, wie sie ist, ohne Beziehung auf etwas Drittes. *Drittheit* ist das, dessen Sein darin besteht, dass es eine Zweitheit hervorbringt. Es gibt keine Viertheit, die nicht bloß aus Drittheit bestehen würde“ (Peirce 1983, S. 55, Hervorh. i.Orig.; vgl. Peirce 1974, S. 47).

Mit den Peirceschen Kategorien der Firstness, Secondness und Thirdness steht ein schematisches Denkwerkzeug zur Verfügung, mit dessen Hilfe sich unabhängig von

etwaigen gegenstandstheoretischen Festlegungen nicht nur monistische Positionen und dichotomisierende Unterscheidungs- und Ordnungsmuster in die Enge treiben und aushebeln lassen, sondern auch drittheitlich verfasste Intellektionen⁶⁰ selbst noch einmal einer differenzierenden Betrachtung unterzogen werden können. Anders als von Peirce (offenbar zunächst) intendiert, wollen wir die Kategorien nicht als Erscheinungsweisen des Seienden behandeln und sie entsprechend mit ontologischen Ansprüchen belasten, sondern als unterschiedliche Modi, in denen etwas als etwas Bestimmtes zur Darstellung gebracht wird. „Erstheitlich“ meint in diesem Sinne eine Intellektionsform, die ganz und gar geprägt ist durch ein ontologisches Einvernehmen mit der Welt, so wie sie ist, in ihrer vermeintlich reinen, unmittelbaren und zeitüberdauernden Präsenz. Nichts anderes bringen Tautologien zum Ausdruck; zur Bestimmung des etwas als etwas genügt die Referenz auf ein etwas, das immer schon als ein dieses auftritt. Sie operieren also auf dem Intellektionsniveau der Erstheit. Erstheiten sind, wie man mit Cassirer (1964b

⁶⁰ Der Ausdruck „drittheitlich verfasste Intellektionen“ bezieht sich insbesondere auf jenen Operationsmodus neuerer sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorien, die dritte Größen nicht einfach nur stillschweigend mitführen oder hinzuaddieren, sondern auf epistemologischem Niveau deren gegenstandskonstituierende Bedeutung reflektieren. Der oder das „Dritte“ tritt hier in der Regel in einer ambivalenten Doppelrolle auf: Einerseits erlaubt die „Figur des Dritten“ die Folgekosten der auf Unifizierung hinauslaufenden, im Kern aber binär schematisierten ontologischen Semantiken und Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie sich etwa in Paradoxien oder Blockierungen äußern, die durch eine Orientierung an vermeintlichen Gegensätzen entstehen, sichtbar zu machen und ganz allmählich zu liquidieren, andererseits sorgt sie für fortlaufende Irritationen der logischen Ordnung, weil mit dem Ausscheren aus einer zweiwertigen Logik nicht nur offenbar wird, dass Zweiwertigkeit (ausgeschlossene oder subliminale) Drittheit involviert, sondern auch, dass Drittheitlichkeit an Zweitheitlichkeit partizipiert (indem sie die Trennung des Einen vom Anderen ratifiziert, bevor sie sie überwindet), genauso wie Drittheitlichkeit nur deduziert werden kann, wenn etwas Drittes postuliert wird. M.a.W.: Die vermeintliche epistemologische Souveränität, die man mit der Eroberung des „Dritten“ zu erringen glaubt, ist eine, die sich selbst zu verschlingen droht, weil mit jeder aufgedeckten Paradoxie klarer zu werden scheint, dass es vom Dritten aus besehen kein Jenseits des Paradoxen gibt. Wie dem auch sei, Beispiele für die Konjunktur drittheitlich verfasster Intellektion gibt es jedenfalls genügend. Um hier nur einige zu nennen: Serres „Parasit“, Derridas „différance“, Luhmanns im Rückgriff auf die Protologik Spencer Browns entwickelte Differenztheorie sowie sein Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung, Lacans psychosemiotische Triaden (vgl. etwa Lacan 1991) und – wenn auch noch bis dato weitgehend unbehelligt, weil offenbar nicht postmodern genug – Bourdieus „Reflexive Anthropologie“, aber genauso die Entdeckung von „queerness“ und „drittem Geschlecht“ in der Genderforschung, Donna Haraways „Cyborgs“ oder Bhabhas postkoloniale Hybriditätskonzepte (vgl. etwa Bhabha 2000) können allesamt, was die Einführung dritter Größen angeht, als epistemologische Geschwister betrachtet werden. Als Urheber drittheitlicher Konstellationen in den Sozialwissenschaften darf – das steht wohl außer Zweifel – Georg Simmel gelten, der in seinen „Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung“ das dritte Element als eine „formal soziologische Bereicherung“ (vgl. Simmel 1908, S. 68) ausgewiesen hat, die es, im Unterschied zur Zweierkonstellation, welche aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive nur als präsozial charakterisiert werden kann, erst ermöglicht, die auf Wechselwirkungen gründenden Vergesellschaftungsprozesse bzw. die Genese gesellschaftlicher Objektivationen zu erfassen. In einer von Jürgen Reyer (2002a) dem sozialpädagogischen Diskussionszusammenhang zugeordneten Arbeit wurde Simmels „Entdeckung“ des Dritten aufgegriffen und für intersubjektivitätstheoretische Überlegungen fruchtbar gemacht von Theodor Litt (vgl. Litt 1926, S. 236 ff.). Zur neueren Diskussion um die Funktion des Dritten im Kontext soziologischer Theorieentwicklung vgl. Lindemann (2006), zu unterschiedlichen Varianten der Figur des Dritten in den Kultur- und Sozialwissenschaften vgl. Fischer (2000; 2006b) bzw. Koschorke (2006).

[1929], S. 526) sagen kann, „reine Ausdrucksbestimmtheiten“. Secondness oder „Zweitheitlichkeit“ bezeichnet hingegen den Sachverhalt, etwas als etwas durch etwas als bestimmt anzusehen, das es eben *nicht* ist. Anders: Zweitheitlichkeit ist, folgt man Peirce, eine Form der Erfahrung, die simultan Verbindungen zu zwei ontologisch differenten Elementen herstellen kann und damit auch die Beobachtung von „Seinsweisen“ gestattet, die den Modus ihres Auftretens dem verdanken, was sich zwischen diesen Elementen vollzieht, ohne dass dabei ein selbstständiges Drittes vorausgesetzt würde. Paradigmatisch ordnet Peirce der Kategorie der „Zweitheit“ jene Erfahrungsregister zu, die in „Ideen der dyadischen Relativität oder Relation, der Handlung, der Wirkung, Existenz, Individualität, Negation [...]“ (Peirce 1983, S. 55) angesprochen sind. Ganz offenkundig fällt auch die Differenz als Differenz von etwas und etwas anderem, wenn sie ohne Differenzierendes auskommt, unter die Kategorie der Zweitheit. Das Gleiche gilt für (zweitheitlich verfasste) Erfahrungsregister, die, um mit Pierce zu sprechen, mit der Wahrnehmung eines „Widerstands“ rechnen (vgl. ebd.). Die „Erfahrung“ so genannter „harter Tatsachen“ (ebd.), die sich, wie Pierce anschaulich darstellt, einem Zusammenstoß mit der Welt der Objekte verdankt, partizipiert formal an einer Art „doppelseitigem Bewusstsein“ für ein Erstes und ein Zweites, ein „Innen“ und ein „Außen“, die als *unmittelbar* aufeinander bezogen betrachtet werden. Die „Tatbestandsgesinnung“ (Bernfeld 1973) ist jedoch nur ein besonderer Fall von Zweitheitlichkeit. Genauso wie das „Vordringen“ in das Reich der Tatsachen epistemologisch im Horizont von Zweitheit organisiert wird, lässt sich etwa das, was die naiv-positivistische Rede als den so genannten „Gegenstand“, verstanden als „Gegen-
Stand“, markiert, als Ausdruck einer zweitheitlich verfassten Intellektion interpretieren. Während Zweitheitlichkeit als Erfahrungsregister sich dadurch auszeichnet, dass erstes und zweites Element als in einer, mit ihrer bloßen Koexistenz immer schon vorhandenen Beziehung zueinander stehend intelligiert werden, verliert diese Beziehung oder Verbindung zwischen Erstem und Zweitem im Horizont drittheitlich verfasster Intellektion den Status der Unvermitteltheit und tritt stattdessen als ein eigenständiges Moment neben die beiden anderen. Drittheit meint zunächst in erster Linie die Thematisierung von Zweitheit als Effekt medialer Organisation, also alles das, was Relationen stiftet, als solche ausweist und die Elemente als Relata erscheinen lässt. Im Sinne der Drittheit miteinander verwandte Konzepte liegen beispielsweise vor mit den „Ideen des Werkzeugs, des Organon, der Methode, des Mittels, der Vermittlung, des Zwischenzustands, der Darstellung [...] der Totalität, des Systems, des Verstehens, der

Erkenntnis [...]“ (Peirce 1983, S. 55). An den von Peirce genannten Beispielen wird jedoch deutlich, dass Drittheitlichkeit nicht allein in der Thematisierung der konstitutiven Funktion eines Dritten für Zweitheiten anzutreffen ist, sondern jenes Dritte einer Drittheit auch als selbständiges Element vorgestellt werden kann, so dass es als Konstitutivum von Zweitheit erscheint, ohne jedoch darauf reduziert zu werden, wie es auch umgekehrt in Zweitheit enthalten ist, ohne in ihr aufzugehen. Das Konzept der Emergenz oder des Emergierens wäre sozusagen der Grenzbegriff, der genau diesen Übertritt markiert, während das, was dann emergiert ist, allein für sich betrachtet, lediglich die Intellektion von Erstheit fordert (ein totalitärer Gesellschaftsbegriff wäre wohl das passende Beispiel). Wird Drittheit im Sinne der Verselbstständigung des Dritten intelligiert, taucht dieses immer doppelt (nicht jedoch: zweimal!) auf: Etwa als Teil und Ganzes, als System und Element, als Moment, Horizont oder mit einem Wort: als Nicht-Selbstidentisches. Die epistemologische Dimension drittheitlicher Intellektionen resultiert daraus, dass die intellektuellen Operationen nicht länger zwischen zwei Seiten oszillieren, sondern gerade auch die Konstitution der beiden Seiten zum Gegenstand und Problem wird. Ihr Status ist sozusagen ein onto-epistemologischer. Daran wird deutlich, dass drittheitliche Figurationen mit einem selbständigen Dritten selbstinvolutiv verfasst sind, also das Dritte als solches immer mitrepräsentieren. Weder zweitheitlich noch erstheitlich verfasste Intellektionsformen kennen eine solche Autoiteration. In Anlehnung an Peirce kann man sie als „genuin“ drittheitliche Intellektion bezeichnen (vgl. a.a.O., S. 58). Aber nicht jede drittheitliche Intellektion ist in diesem Sinne genuin drittheitlich. Drittheitlich verfasste Intellektionen, die nämlich nicht mit deren selbstinvolutivem Charakter rechnen, verspielen ihr Potenzial und bleiben in der Logik zweitheitlichen Denkens gefangen. Eine Reduktion genuin drittheitlicher Intellektion liegt etwa dann vor, wenn das Dritte einer Drittheit zweitheitlich repräsentiert wird, so etwa, wenn das Dazwischen eines Ersten und eines Zweiten als im Ersten oder Zweiten enthalten gedacht wird. Das Dritte wird dann temporär „missbraucht“, um ein Erstes und ein Zweites zum Erhalten eines Ersten zu unterscheiden. In diesem Fall spricht Peirce von „degenerierter“ Drittheit und nennt als Beispiel die Unterteilung („Subdivision“) (vgl. Peirce 1974, S. 48).⁶¹ Ein degeneriertes

⁶¹ Eine zweite Variante degenerierter Drittheit wird von Peirce am Beispiel des „reinen Selbstbewusstseins“ erläutert (vgl. Peirce 1974, S. 48f.), eine Intellektionsform also, in der ein Erstes als selbstrepräsentativ ausgewiesen wird. Eine weitere Variante artikuliert sich in Gestalt von Figuren, die in einer Art „Schnittmengenpolitik“, ein „Weder-Noch“ oder ein „Sowohl-als-Auch“ konzedieren und dabei dem Überlappungsbereich keine Eigenständigkeit zuerkennen. Hier wird das Dritte einer Drittheit als Dazwischen eines Ersten und eines Zweiten als im Ersten *und* im Zweiten enthalten gedacht.

drittheitliches Erfahrungsregister kommt etwa bei der Beobachtung von Beobachterparadoxien zum Einsatz, wo das Objekt als mit dem Beobachter Nicht-Identisches im Beobachter verortet wird. Die Einheit der Differenz von Beobachter und Beobachtetem ist geradezu ein Musterbeispiel dafür, wie eine zunächst dreistellige Figur zu einer ontologischen Erstheit degeneriert. Das tertium datur eines differenztheoretischen Ansatzes wird in der Identifizierung der Differenz mit einem Differenzierenden als secundum non datur „abgewickelt“. Das Gleiche gilt für den Dualismus von Realität und Konstruktion, der für eine Plausibilisierung konstruktivistischer Epistemologien unerlässlich erscheint. Wenn es keine Realität gäbe, was wäre dann Konstruktion? Wenn alles konstruiert ist, was bedeutet dann „konstruiert“? In der zum Gegensatz verabsolutierten Differenz von Konstruktion und Realität erscheint die Konstruktion als unweigerlich defizienter oder defekter Modus der Realisierung (im Sinne des englischen „realize“ = Gewährwerden des Realen als auch des deutschen „realisieren“ = verwirklichen). Das in diesem tertium non datur ausgeschlossene Dritte partizipiert an einem stillschweigend eingeschlossenen Dritten der ontologischen Ordnung, in der das Erste als das Andere des Zweiten nur „als Hindernis in Bezug auf die Freiheit, die Verstehbarkeit oder die Vollkommenheit“ konzipiert werden kann (Levinas 1992, S. 52). Das Andere des Einen ist dessen absolutes Anderes aus dem Einen heraus.

Konstruktivistische Epistemologien setzen den Beobachter als die letzte identifizierbare Einheit in einem Universum der Differenz voraus: „Beobachter sind stets [...] mit sich selbst identisch“ (Luhmann 1990a, S. 79) – aus der Sicht des Beobachters von Beobachtern wohlgermerkt. Wie Gerhard Wagner (1994) anhand der systemtheoretischen Leitdifferenz von System und Umwelt zeigen konnte, lässt sich – aufgrund der Privilegierung des Systems (Systemtheorie ist eben Systemtheorie und eben nicht Umwelttheorie oder Theorie der Differenz von System und Umwelt!) dort die konstitutive Unterscheidung von System und Umwelt nicht jenseits der Supposition einer Identität denken, die diese Unterscheidung „vollbringt“ (vgl. Wagner 1994).⁶² So

⁶² Luhmanns Gegenrede soll hier nicht unter den Teppich gekehrt werden. Sie nahm sich ehemals folgendermaßen aus: Die „Systemtheorie, die mit der Differenz von System und Umwelt beginnt, [führt] nicht zu einer Superidentität, sondern zum Begriff der Welt als einer ununterscheidbaren, in Bezug auf positiv oder negativ unqualifizierbaren Einheit, die durch irgendeine Unterscheidung angeschnitten werden muß, wenn überhaupt etwas beobachtet werden soll“ (Luhmann 1994, S. 477). Offen bleibt jedoch: Wo kommt diese Unterscheidung her? Die Frage zu umgehen ist noch keine Antwort. Eine solche wäre aber notwenig gewesen, nicht etwa, weil – wie Luhmann unterstellt – man von dieser Theorie irrtümlicherweise erwarte, dass sie „philosophisch begründet“ (ebd.) werden muss, sondern weil sie von

markiert der Beobachter den einzigen beobachtungs- oder konstruktionsunabhängigen Gegenstand von Beobachtung.

Der Beobachter, so könnte man Michel Serres (1981, S. 365) variieren, ist gerade das im Feld des Sichtbaren „Nicht-Beobachtbare“ – sowohl für sich als Beobachter, als auch für Andere als beobachtende Beobachter, die ja selbst nur beobachten, aber eben nicht beobachten – und es ist gerade dies, was ihn als Beobachter auszeichnet. Um es noch einmal anders auszudrücken: Nimmt man Luhmanns Unterscheidung von Beobachtung und Operation ernst (vgl. etwa Luhmann 1990a, S. 77), so wird man nicht nur sehen können, dass der den Beobachter beobachtende Beobachter eben nicht sieht, dass er beobachtet, sondern folglich auch darauf stoßen, dass der den Beobachter beobachtende Beobachter selbst eine Beobachtungskategorie darstellt. Feststellen kann man dann, dass die Proklamation des Endes der „großen Erzählungen“ (Lyotard 1986), die als Zeitdiagnose so prächtig mit den epistemologischen Bankrotterklärungen harmoniert, selbst eine große Erzählung ist, oder das Luhmanns Ausruf „Nie wieder Vernunft!“ (vgl. Luhmann 1992, S. 76) offenbar an nichts anderes als die Vernunft appelliert. Umgangen werden kann die hier geschilderte Problematik nur, wenn sich das Beobachten das Beobachtens von der Logik des Beobachtens ausnimmt, also zumindest für einen Augenblick lang eine Art konzeptioneller Selbstexemption betreibt und alles weitere auf später verschiebt. Ob man dies nun als gerissen oder als naiv qualifizieren mag, sei dahingestellt. Der als Beobachter beobachtete Beobachter ist nicht der gleiche wie der beobachtende Beobachter. Eine Beobachtung von Beobachtungen durch einen *Beobachter* kann also genau genommen gar nicht stattfinden; zumindest gilt aber dies: Die Beobachtung der Beobachtung ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, aber keine zweiten Grades. „Auch Beobachten des Beobachtens ist ja nichts anderes als Beobachten. Auch dies ist in seiner Weise Beobachtung erster Ordnung. Auch dies kann die eigenen Horizonte nicht durchstoßen“ (Luhmann 1989, S. 333). M.a.W.: Der Beobachter, der immer und ausnahmslos ein solitärer Beobachter erster Ordnung ist, lässt sich zwar in seiner Beobachtungsfunktion – etwa als Ausgangspunkt von Beobachtungen zweiter Ordnung – iterieren, bleibt aber als solcher für sich selbst und andere Beobachter aktual unerreichbar.

ihrem Anspruch her, wie Wagner gezeigt hat, nicht an dem Punkt abbrechen kann, wo sie auf ihre eigenen Voraussetzungen stößt.

Der mit sich selbst identische Beobachter wird sich selbst zum Erkenntnishindernis, steht sich selbst im Weg, stolpert immer wieder über die eigenen Beine. Dies gilt insofern, als die *Beobachtung*, auch wenn sie über einen beobachtenden Beobachter erfasst wird, hier nicht anders denn als *Beobachter* vorgestellt werden kann. Nun sind Erkenntnishindernisse keine Eigenschaften von Gegenständen, sondern resultieren daraus, wie beobachtet wird (Bachelard 1978 [1938], S. 46) bzw. für den hiesigen Fall: wie Beobachter beobachtet werden. Im Horizont drittheitlich verfasster Intellektion ergeben sich nun ganz andere Möglichkeiten. Sofort wird man erkennen, dass das Problem der Beobachterrelativität allen Beobachtens in der Fixierung auf den Beobachter statt der Beobachtung, der Differenz statt der Differenzierung liegt. Der Begriff der „Objektivierung“ greift genau diesen Umstand auf. Objektivierung meint jenen Vorgang, in dessen *Vollzug* eine *Subjekt-Objekt-Relation samt ihrer Relata* etabliert wird, einer Relation, die im Modus erstheitlicher Intellektion als Sein, im Modus zweitheitlicher Intellektion als Objekt oder absolute Differenz und im Modus degenerierter drittheitlicher Intellektion als Paradoxie der Einheit der Differenz konzipiert wird. Beobachtbare Objekte gibt es nur im Gerundivum. Die Objektivierung der Objektivierung greift auf jenen Vorgang des Beobachtens zu und weist sich zugleich als ein solcher aus. Hinzu kommt, dass es mit dem Begriff der Objektivierung gegenüber dem des Beobachtens vermieden wird, den Eindruck zu erwecken, als existierte das Beobachtete entweder nur für einen Beobachter oder aber umgekehrt: unabhängig von seiner Beobachtung. Die Kehrseite davon ist, dass die Objektivierung zugleich auch als „Subjektivierung“, nämlich als Modus der Hervorbringung nicht nur des Beobachteten, sondern auch des Beobachters aufgefasst werden kann und konzeptionell an die Stelle der Identifikation von Beobachter und Beobachtetem – ganz gleich, welche Seite in den identifizierenden Konzepten dabei jeweils privilegiert wird – die Symmetrie von Beobachter und Beobachtetem tritt. Gegenstandsauffassung und Gegenstandbeschreibung, (implizit) in Anspruch genommenes Schema der Fremd- und Selbstintellektion bzw. Beobachterposition und „erfahrene“ Konstitution des Beobachteten lassen sich mit Blick auf den Akt der Obbejktivierung hinsichtlich ihrer Korrespondenz oder sogar: Kongruenz studieren. Flottiert die Objektivierung der Objektivierung derart zwischen den „Polen“ und ihren „Verbindungen“, so werden nicht nur die gängigen epistemologischen Vereinseitungen vermieden, vielmehr bleibt in der Relationierung auch die Differenz (etwa als mit der Objektivierung vollzogene „negative Relationierung“) und das daraus resultierende Spanungsverhältnis von Beobachter und

Beobachtetem thematisier- und verhandelbar – the paths are made by walking. Das Konzept der Objektivierung verweigert sich damit gleichermaßen dem relativistischen wie auch dem positivistischen Dogmatismus. In diesem Sinne gilt: Nicht jede Beobachtung, auch wenn sie sich im Medium der Intellektion eines Beobachtbaren vollzieht, hat die gleiche Chance ein Beobachtetes (bzw. ein „Objekt“) hervorzubringen. Mit der Objektivierung ist also das „Sein“ eines Objektes nicht nur als individuelles, sondern auch als kollektives Wahrgenommen-Sein angesprochen. Im Modus (autoiterativer) drittheitlicher Intellektion operierend, erscheint es daher – *erstens* – als möglich, Objektivierungen *als* Objektivierungen überhaupt erst sichtbar zu machen, sowie – *zweitens* – jene Vorgänge der Konvergenz von „Erkennen“ und „Anerkennen“ aufzudecken, in denen das jeweilige Wahrgenommen-Sein sich als Bedingung der Möglichkeit des „Seins“ im Medium symbolischer Manipulationen des „Wirklichen“ einstellt, und, *drittens*, dies mit Hilfe eines sich selbst hinsichtlich seiner Objektivierungsleistungen und das heißt: hinsichtlich seiner Voraussetzungen und Konsequenzen kontrollierenden Objektivierungsmodus anzugehen. Entsprechend kommt es hier im Unterschied zu einem beobachterontologisch verfassten Beobachten von Beobachtern (das sich als solches entweder nur verleugnen oder aber als kontingent konzipieren kann, um dann am Ende unter der Hand mit dieser entwaffnenden Geste doch wieder den Status des innozenten weil geläuterten Beobachtens zurückzuerobern), nicht nur auf Relativierung, Dezentrierung, Rekontingenzenzierung, Historisierung, Soziologisierung o.ä. an, sondern darauf, einen „Fortschritt im Erkennen der Bedingungen der Erkenntnis“ (Bourdieu 1987a, S. 7) des „Objekts“ zu erzielen, der sich zugunsten eines Fortschritts beim Erkennen des „Objekts“ auszuzahlen vermag.

2.1 Jenseits von Identität und Identifikation: Das Feld als „Raum des Möglichen“

Eine Theorie des sozialpädagogischen Gegenstandsbereichs, die prinzipiell um die gegenstandskonstituierende Leistung des sozialpädagogischen Beobachtens weiß, diese Einsicht produktiv zu wenden versteht und ihr einen *strategischen Stellenwert* im Erkenntnisprozess einräumt, beginnt entsprechend mit der Untersuchung der Objektivierungsformen des Sozialpädagogischen. Die Analyse des objektivierenden „Blicks“ ist zugleich Inhalt wie auch Voraussetzung der Analyse des Objekts, die Aufklärung über das Zustandekommen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung integraler Bestandteil und notwendige Bedingung ihrer reflexiven Methodologisierung. Für eine solche Untersuchung ist von eher geringer Bedeutung, was Sozialpädagogen jeweils als ihr Objekt bezeichnen, denn die Gegenstandsbestimmungen verzeichnen immer schon das Ergebnis der Objektivierung, und nicht die Bedingungen, unter denen sie erfolgt. Hier geht es um etwas anderes, nämlich um die Frage, wie sich das Sozialpädagogische in der und durch die sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung, durch den „sozialpädagogischen Blick“ (Rauschenbach/Ortmann/Karsten 1993) gleichsam, als eine spezifische Seite des Wirklichen konstituiert, die es aus der Perspektive des wissenschaftlichen Beobachters als „Objekt“ einer sodann vermeintlich „objektiven“ wissenschaftlichen Analyse qualifiziert.

Folgt man den jüngsten Überlegungen Michael Winklers (2003a; 2005) zur Bedeutung und Funktion einer „Theorie der Sozialpädagogik“ im Forschungsprozess, dann kann man zu der Annahme gelangen, dass die hier zur Debatte stehenden gegenstandskonstituierenden Leistungen der sozialpädagogischen Beobachtung der Wirklichkeit durch eine Art „sozialpädagogische Epistemologie“ gestiftet werden oder doch wenigstens gestiftet werden sollen. Die sozialpädagogische Epistemologie, mit der zugleich mit dem Hinweis auf die Unmöglichkeit, die Sozialpädagogik in einem theoretischen Totalentwurf abschließend darzustellen, eine bescheidenere und die eigenen Grenzen in Kauf nehmende Theoriekonzeption angestrebt wird (vgl. Winkler 2003a, S. 7f.; 2005, S. 19f.), tritt weniger in Konkurrenz zu empirischer Forschung, als dass sie diese lenkt, systematisiert und sich schließlich durch ihre Ergebnisse inspirieren lässt:

„Die große Theorie in der Sozialpädagogik findet sich weniger als Ausdruck einer neuen Entdeckung, als die – ohnedies nur vorübergehend vorgetragene – Wahrheit vom Ganzen, sondern eher als ein Reflexionsmodus, der in seiner materialen Darstellung dazu beiträgt, Daten, Befunde, aber auch Überlegungen zu integrieren, sie in Dimensionen zu ordnen, sowie dann

einzubetten in größere Zusammenhänge, um Diskussionen und vielleicht den Diskurs zu strukturieren und in Bewegung zu halten: Sozialpädagogische Theorie operiert dabei faktisch mit Formen der Horizontbildung, die in historischer Erstreckung, zugleich auch in großer Breite der möglichen Perspektiven ausgearbeitet werden, ohne jedoch notwendig und immer in einem stringenten System ausgebreitet zu werden. Wenn auch im Einzelfall mit unterschiedlichen Akzenten versehen, wirkt eine solche große sozialpädagogische Theorie als ein Leitfaden, der sich einerseits auf den disziplinären und fachlichen Diskurs bezieht, dabei die tatsächlichen Forschungsleistungen und die verfügbaren Erfahrungen aufnimmt, welche aber letztlich kontingent zustande kommen; ein solcher Leitfaden wird andererseits aus dem Bewusstsein um das eigene Gedächtnis gewebt und kann so weitergesponnen werden. Eine derart inhaltlich durch die Empirie sowohl des Forschungsprozesses wie durch die gegebenen Theorien bedingte, perspektivisch aber offene, inspirierende Theorie kann man in formaler Hinsicht als sozialpädagogische Epistemologie bezeichnen“ (Winkler 2005, S. 28).

Einmal abgesehen davon, ob mit einer solchen Funktionsbestimmung von Theorie die von Winkler selbst in Anspruch genommene Unterscheidung von Theorie und Forschung für die Beschreibung der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis überhaupt noch von Belang ist – Winkler argumentiert hier offenbar gegen die absurdesten Varianten des wissenschaftlichen Intellektualismus, die in der Gestalt eines selbstgenügsamen spekulativen Theoretizismus zum Ausdruck kommen, der (vermeintlich bzw.: wenn so etwas überhaupt möglich ist) jenseits von Erfahrungs- bzw. Wirklichkeitsbezug operiert –, stellt sich die Frage, was im Kontext der schon in gewissem Maße vorausgesetzten Kollektivität bzw. Universalisierbarkeit sozialpädagogischer Denkformen die Spezifik einer solchen sozialpädagogischen Epistemologie bestimmt. Anders gefragt: Wie lässt sich sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung im Horizont eines differenziellen Schemas wissenschaftlicher Objektivierung spezifizieren? Winkler glaubt, eine basale Theorie der Sozialpädagogik in jenem „diskursiven Feld“ „entdecken“ zu können, das Disziplin wie Profession miteinander teilen (Winkler 2003a, S. 12; vgl. hierzu bereits ähnlich: Winkler 1988). Aufzufinden, oder jedenfalls doch: Aufzudecken, sei dort eine Art „epistemologisches Dispositiv“, welches „dem sozialpädagogischen Diskurs eine Verteilung von Reflexionen vor[gibt]“ und „Wege des Denkens [charakterisiert]“ (ebd., Anpassungen S.N.). Winkler sieht nun die sozialpädagogische Epistemologie im wesentlichen dadurch bestimmt, dass sie „im Zusammenhang von Gesellschaftstheorie und pädagogischer Theorie“ operiere, mithin: „pädagogisch reflektierte und organisierte Sozialisation zum Thema“ mache (a.a.O., S. 22). Ungeachtet dessen, wie sich im Lichte dieser Topik die sozialpädagogische Reflexion entfaltet, ist es aufschlussreich, die

Ausführungen Winklers vor dem Hintergrund ihres Begründungszusammenhangs zu betrachten. Die Neuprogrammierung einer Theorie der Sozialpädagogik als Epistemologie sieht sich, folgt man Winklers zeitdiagnostischen Beobachtungen, nicht zuletzt durch historische Notwendigkeiten motiviert, die den Abschied von einer gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialpädagogik nachgerade erzwingen, Theorie gleichsam auf Epistemologie verweisen (vgl. a.a.O., S. 7). Insofern lassen sich die Bemühungen um eine sozialpädagogische Epistemologie durchaus als Datum der eingangs angesprochenen Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit interpretieren. Auffällig ist, dass hier im Windschatten einer zeitdiagnostischen Dramatisierung gerade eine gegenstandsbezogene Begründung – als sei dies noch ein letztes Mal gestattet – für eine Obsoleszenz gegenstandsbezogener Auffassungen herangezogen wird. Daraus erklärt sich schließlich auch die Selbstverständlichkeit mit der Winkler für eine Selbstbeschränkung sozialpädagogischer Theorie votiert. Das Plädoyer für eine sozialpädagogische Epistemologie bezieht seine Plausibilität also noch ganz aus den klassischen, dem Subjekt-Objekt-Dualismus verwandten Gegensätzen, die sie gerade hinter sich zu lassen wähnt. Im Anschluß daran wird der Bezugspunkt einer epistemologischen Analyse neu festgelegt: An die Stelle der Gegenstandsverankerung tritt die Verankerung in der verborgenen Verbindlichkeit des Diskurses. Erhalten bleibt damit ein geheimer Positivismus. Die Folge ist, dass die Objektivierung als Objektivierung überhaupt nicht in Betracht gezogen wird. Von einem drittheitlich verfassten Intellektionsschema kann also keineswegs die Rede sein. Mit dem Bezugspunkt einer epistemologischen Analyse wird aber auch der Ausgangspunkt sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung in den Diskurs verschoben. Die spezifische Leistung einer als sozialpädagogische Epistemologie auftretenden Theorie im Forschungsprozeß besteht laut Winkler denn auch darin, die „Identifikation“ eines Objektes zu ermöglichen (Winkler 2003a, S. 11). Ketzerisch könnte man sagen: Die sozialpädagogische Epistemologie schafft, was sie dann guten Gewissens als objektiv Gegeben repräsentiert. Die Identifikation des Objektes vollzieht sich in der Identifikation mit dem Diskurs. Im Lichte der Positivierung des Diskurses erscheint daher jede reflexive Methodologisierung der Objektkonstruktion als entbehrlich. Bei alledem kommt es dann auch nicht mehr überraschend, dass sich eine Theorie der Sozialpädagogik, die sich in der Gestalt einer sozialpädagogischen Epistemologie als präferable Alternative zu einem gegenstandsbezogenen Verständnis des Sozialpädagogischen artikuliert, offensichtlich nicht nur über die Aufgabe definiert,

Aufklärung über die Ermöglichungsbedingungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung und deren historische Genese zu leisten, sondern ihr zugleich auch zugetraut wird, in der Erinnerung an die inhärente Theorie des sozialpädagogischen Diskurses erkenntnisleitende Orientierungen für die Forschungspraxis zu vermitteln. Die sozialpädagogische Epistemologie ist also nicht nur Gegenstand einer Theorie der Sozialpädagogik, sondern auch etwas, was diese selbst leisten soll. Wenn nicht schon zuvor wird man ihr spätestens ab hier jedoch mit Misstrauen begegnen, wird damit doch eine Vermaßstäblichung des Diskurses eingeleitet. Genauer: Die historisch-systematische Rekonstruktion schlägt in eine Apriorisierung des Rekonstruierten um. Erneut tritt hier der geheime Positivismus, mit dem sich die ihrerseits für Kontingenzbewusstsein werbende, in der Gestalt einer sozialpädagogischen Epistemologie „selbst zum Thema eigener Vergewisserung“ machende Theorie der Sozialpädagogik (Winkler 2005, S. 23) gegen die Rekontingenzenzierung des eigenen Unternehmens wappnet, in seinem strategischen Stellenwert für die Argumentation zu Tage (Sich selbst als Modus „offener Reflexion“ zu intellegieren ist da nicht mehr als der berühmte Tropfen auf den heißen Stein). Die Suggestion der unhintergehbaren Notwendigkeit eines Diskurses, der als ein mit der Moderne evolvierendes kritisches Korrektiv der von ihr erzeugten Veränderungsdynamik ausgemacht wird, rechtfertigt es, ihm im Gestus objektivistischer Indifferenz zu begegnen; man könnte auch sagen: die Theorie der Sozialpädagogik operiert im Modus einer Objektivierung der Objektivierung ohne Objektivierung und „bezahlt“ dies mit einer affirmativen Blindheit gegenüber ihren eigenen Voraussetzungen. Begreift die zur Epistemologie reformierte Theorie der Sozialpädagogik die sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung als eine, die weder gegenständlich noch mental formatiert, sondern dispositiv strukturiert und immer schon diskursiv *präsent* bzw. *objektiviert* ist, so nimmt sie sich im Zuge dessen als Beobachtung der Beobachtung nicht nur temporär, sondern prinzipiell davon aus, selbst Teil dessen zu sein, was sie beobachtet. Die Kehrseite dieser „unbeobachteten Beobachtung“ ist, dass die sozialpädagogische Epistemologie gerade dadurch in den Diskurs eintritt, den sie zur Darstellung zu bringen versucht. Den Diskurs *wie* ein Objekt zu behandeln kommt einer unbedachten Objektivierung gleich, die ihm jene objektive Geltung erst verschafft, auf die sich die sozialpädagogische Epistemologie in ihrer orientierenden Funktion meint stützen zu können. Die Rekonstruktion des epistemologischen Dispositivs geht mit seiner Positivierung einher. Will heißen: Die sozialpädagogische Epistemologie brät in ihrem eigenen Saft.

Während Winkler die „sozialpädagogische Epistemologie“ zugleich zum Ausgangspunkt und Bezugspunkt einer Rekonstruktion der Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung macht, zielt die Objektivierung der Objektivierung gerade darauf, eine Selbstbeobachtung ins Werk zu setzen, die die Mittel der Objektivierung gegen sich selbst richtet, also letztlich im Modus der Fremdbeobachtung operiert. M.a.W.: Sie verzichtet darauf, an sich selbst Maß zu nehmen und das zu Beschreibende im Zuge der Beschreibung zu vollziehen. Der Versuch die operative Logik sozialpädagogischer Intellektion zu ergründen ohne sozialpädagogisch zu denken, schließt ein, sich nicht länger auf die disziplinären Selbstbeschreibungen verlassen zu können, sondern zu ihnen gerade auf Distanz zu gehen. Es geht darum, zu zeigen, inwiefern die sozialpädagogische Beobachtung gerade in das von ihr Beobachtete verstrickt ist, ohne sich selbst darin zu verstricken.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung scheiden – neben der „sozialpädagogischen Epistemologie“ – weitere Alternativen aus, die in der sozialpädagogischen Diskussion (immer noch) hoch gehandelt werden. Hinzuweisen wäre in diesem Zusammenhang etwa auf die Diskussion um den Begriff „Sozialpädagogik“, die nicht nur im Horizont historiographischer Analysen oder disziplinpolitischer Abgrenzungsbemühungen (wie z.B. zur Sozialarbeitswissenschaft) geführt wird, sondern auch im Zeichen der Klärung der Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung steht. Stellvertretend hierfür kann Konrads Behauptung genommen werden, dass „die allgemeine Unsicherheit in der Beantwortung der Frage nach dem Gegenstand oder dem ‚Wesen‘ der Sozialpädagogik [...] aus dem Umstand [rührt], dass die Pädagogik, insbesondere aber die Sozialpädagogik, bis heute die systematische Entfaltung des Begriffs ‚Sozialpädagogik‘ als unerledigte Aufgabe vor sich her schieben“ (Konrad 1998 [1993], S. 31; vgl. auch Konrad/Sollfrank 2000, S. 96). Insofern wäre es dann wohl zutreffend, davon auszugehen, dass „[d]ie Schwierigkeiten der Sozialpädagogik [...] bei ihrem Begriff [beginnen]“, der als „Kunstwort“ „nicht durch sich selbst spricht, über keine selbstverständlichen Analogien und Bilder verfügt“ (Rauschenbach 1991, S. 1)⁶³ und daran auch die eingangs angesprochene Krise der sozialpädagogischen

⁶³ Theodor Wilhelm (1961, S. 226) war offenbar nicht der Einzige der mit dem Begriff „Sozialpädagogik“ ein „eigentümliches Unbehagen“ assoziierte. Vgl. zur Begriffsdiskussion bzw. Begriffsgeschichte im engeren Sinne ferner z.B. Fischer 1954 [1924]; Gottschalk 2004; Gritschner 1922; Iben 1969; Kronen 1980; Merten 1998; Mollenhauer 1959, 2001 [1964], 1998c [1966]; Natorp 1903; Pohl 1973; Schlieper 1964; Weniger 1930; Wilhelm 1961, 1974 sowie Winkler 2004.

Weltbedeutsamkeit festzumachen. Offensichtlich ist es jedoch so, dass die Bemühungen um eine Klärung des Begriffs kaum einmal über bloße „Begriffsscholastik“ (Scherr 2002, S. 267) hinausgelangt sind, will heißen: schlicht und einfach keine Relevanz für die sozialpädagogische Erkenntnispraxis entfalten konnten. Schon früh hat dies Klaus Mollenhauer antizipiert, der in seinem vor 40 Jahren verfassten Beitrag „Was heißt Sozialpädagogik“ daran appellierte, die Begriffsdiskussion einzuklammern, da aus dem Jonglieren mit Begriffsinhalten oder Wortbestandteilen nicht die empirische Realgestalt dessen zu erschließen sei, was landläufig dem Ausdruck „Sozialpädagogik“ entspreche.⁶⁴ Mollenhauer geht hier offenbar von der Annahme einer kategorialen Differenz von „Begriff“ und „Sache“ aus. Seine Begründung verweist gleichsam darauf, auch wenn er dies nicht ausdrücklich gemacht hat, dass der Versuch, über eine Klärung des Begriffs eine Aufklärung über die Wirklichkeit zu betreiben, von (freilich nicht explizierten) epistemologischen Voraussetzungen ausgeht, die so selbstverständlich nicht sind, wie es auf den ersten Blick den Anschein hat. Er basiert auf der stillschweigenden Prämisse, dass der begrifflich umrissene „Gegenstand“ einer Disziplin mit dem „Gegebenen“ identisch sei. Unterstellt wird gleichsam, dass es möglich ist, eine Ordnung der Welt mit einer Ordnung von Begriffen zu erzwingen. Problematisch ist dabei, dass mit der Identifizierung von Begriff und Sache die Relativität der Beobachtung des „Sozialpädagogischen“ zum Verschwinden gebracht wird, mithin der Beobachterstandpunkt ausgelöscht und wegobjektiviert, für sich selbst und andere invisibilisiert wird. Der Begriffspositivismus, der in der Sozialpädagogik im Übrigen dort am verbreitetsten ist, wo die Forschungsgegenstände eins zu eins den Kategorien der einschlägigen Gesetzeswerke oder der administrativen Arbeitsteilung entnommen werden, unterschlägt den Akt der Gegenstandskonstruktion, welcher der Arbeit am „Objekt“ vorausgeht. Die Objektivierung vollzieht sich in der Gestalt einer Reifikation,

⁶⁴ Kritisiert wurde von Mollenhauer hauptsächlich der Versuch, den substanziellen Gehalt von „Sozialpädagogik“ vom Wortsinne herleiten zu wollen und vorwiegend auf die Ausdeutung des Präfix „sozial“ zu reduzieren. Damit würde, so gab Mollenhauer schließlich zu verstehen, Sozialpädagogik in Pädagogik schlechthin aufgelöst, weil beide Begriffe dann einen identischen Sachverhalt bezeichneten (vgl. Mollenhauer 1998c [1966], S. 309f. bzw. Mollenhauer 2001 [1964], S. 13). Für einen neueren Versuch, das „Soziale“ zwar nicht zum Ausgangspunkt einer Bestimmung des „Sozialpädagogischen“ zu machen, aber eben doch das „Soziale“ der Sozialpädagogik einzuholen vgl. Hamburger (2003). Kritisch daran schließen Kessl/Ziegler (2005) an, die das Soziale im Horizont des Politischen verorten und folglich auch zu einer Neubeschreibung sozialpädagogischer Praxis gelangen, die sich dann historisch wie gegenwärtig als eine Instanz zur Durchsetzung von „Techniken zur Lebensführung“ begreifen lässt. Indes ist allerdings mehr als fraglich, ob mit der Strategie, das Soziale kontingent und das Politische universell zu setzen, um von dort aus zu einer „Politischen Theorie der Sozialen Arbeit“ (vgl. Kessl 2005a, S. 213ff.; 2005b) anzuheben, gegenüber dem in der Geschichte der Pädagogik dominierenden Versuch, das Pädagogische als universell auszuweisen, in methodologischer (und eben nicht nur theoriepolitischer) Hinsicht ein großer Wurf gelungen ist.

die sich mit der epistemologischen Privilegierung des Begriffs allen Anschein von Objektivität gibt. Die Verstrickung in den Gegenstand ereignet sich gleichsam mit der Verkennung des Verstricktseins.

„Begriffe“ bilden nicht die Realität ab, gleichwohl bewirken sie es, einmal etabliert, Konstruktionen von Realität „durchzusetzen“. Der Weg zum „Theorie-Effekt“ ist also bereits vorgezeichnet. Den auf den ersten Blick sehr feinen, aber in seinen Auswirkungen gravierenden Unterschied zwischen einer kontrolliert vollzogenen Objektivierung und einer Vergegenständlichung von Begriffen hat bereits Durkheim mit dem berühmten, aber häufig missverstandenen Credo auf den Punkt gebracht, dass soziologische Tatbestände *als* Dinge – und nicht etwa *wie* Dinge zu behandeln seien (vgl. Durkheim 1984 [1895], S. 115ff.). Insofern „Was sind ...“-Fragen [...] schon als Fragen die Angabe von Wesensmerkmalen, also essentialistische Begriffsbildungen [erfordern] [...]“ (Luhmann 1997, S. 34), wird in ihrem Horizont die Präsenz von etwas als etwas unwiderruflich mit der Substanz verknüpft. Allein die Frage „Was ist Sozialpädagogik?“ stellt also bereits ein Erkenntnishindernis dar, weil mit ihr die Voraussetzungen, die hinsichtlich der Bestimmbarkeit von Sozialpädagogik in Anspruch genommen werden, immer schon als realer Ausdruck dessen behandelt werden, was Sozialpädagogik „in Wahrheit“ *ist* und damit das als Erkenntnisinstrument eingesetzt wird, was eigentlich Erkenntnisobjekt sein sollte. Prägnant formuliert: Das „wie“ der Objektivierung verschwindet im „was“ der Objektivierung. Intellektionslogisch gesehen handelt es sich hier um eine defekte oder „degenerierte“ Form von Zweitheitlichkeit (vgl. hierzu Peirce 1983, S. 55f.): Der „Begriff“, der zunächst an ein zweitheitliches Schema appelliert (es geht um das Begreifen von etwas), verkommt in der vollständigen Identifikation mit seinem Referenten zu einer Wesensqualität, die auch ohne das Begreifen dasselbe wäre. Begriffliche Untersuchungen allein taugen also weder als Bezugspunkt noch als Instrument einer Objektivierung, weil sie immer schon das Ergebnis des Prozesses verzeichnen, auf den es hier ankommt.⁶⁵

⁶⁵ Das Gleiche gilt natürlich auch für eine mögliche Fokussierung auf das, was Sozialpädagogen als ihren „Gegenstand“ bezeichnen, zumal dann, wenn der „Gegenstand“ zum Gegebenen „degeneriert“. Versucht wird hier sich selbst in seiner Eigentümlichkeit in der Eigentümlichkeit des Gegenstandes zu erblicken, ohne jedoch dieses Erblicken als eines Blickes würdig zu erachten.

Auf den ersten Blick scheint die in der Sozialpädagogik in wechselnden Maskierungen auftretende Debatte um die „kognitive Identität“⁶⁶ (vgl. hierzu auch Niemeyer 1998c) gegenüber der traditionellen Begriffs- und Gegenstandsdiskussion einen höheren Grad an epistemologischer „Reife“ für sich in Anspruch nehmen zu können, spricht sich in ihr doch die Erfahrung aus, dass es weniger darauf ankomme, dass die Sozialpädagogik ihren „Gegenstandsbereich“ präzise eingrenze oder ihr gar ein solcher „zufällt“ (Thiersch 1985; vgl. auch Dewe/Otto 2001a), als darauf, die wissenschaftliche Beobachterperspektive (auch in ihrer Diskrepanz zu der des sozialpädagogischen Praktikers) als solche anzuerkennen, um von dort aus auf die Entwicklung unterscheidbarer aber kohärenter und gemeinsam geteilter Fragestellungen und theoretischer Orientierungen hinzuarbeiten. Statt eine jeweilige institutionalisierte Praxis zum unmittelbaren Ausgangspunkt theoretischer und forschungsorientierter Anstrengungen zu nehmen, wird dafür plädiert, die Sozialpädagogik als sozialwissenschaftlich aufgeklärte Disziplin von einem bereichsübergreifenden, erziehungswissenschaftlich fundierten Problemhorizont aus zu begründen (vgl. Hornstein 1998a, S. 72). Ihr „eigentliches“ Thema findet die Sozialpädagogik, folgt man dieser Selbstbeschreibung, in der Reflexion auf eine (vergesellschaftete und vergesellschaftende) Erziehungswirklichkeit, welche die Folgen sozialen Wandels offenbar weniger mitzuverantworten als zu bewältigen hat (vgl. hierzu Hornstein 1999a). Die Debatte um die „kognitive Identität“ signalisiert gleichsam ein gesteigertes Bedürfnis an wissenschaftlicher Selbstvergewisserung und kann als eine Reaktion auf Nebenfolgen der nach 1969 (nicht zuletzt mit der Einführung des universitären Diplomstudienganges Pädagogik) deutlich forcierten Akademisierung des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs und der damit verbundenen internen Ausdifferenzierung und Spezialisierung interpretiert werden. Auf den Punkt gebracht verweisen die Beobachtungen in diesem Zusammenhang darauf, dass das „Auftreten“ immer neuer gesellschaftlicher Problemlagen und „Handlungsfelder“, das rasche Auswechseln konzeptioneller Grundlagen für eine wissenschaftlich begleitete Professionsentwicklung und die Orientierung an vermeintlich fachfremden Bezugstheorien sich zuungunsten der Kohärenz von verfügbaren Wissensbeständen, verfolgten Erkenntnisinteressen und forschungsbezogenen Fragestellungen sowie der

⁶⁶ Der Terminus „kognitive Identität“ stammt von Wolf Lepenies (vgl. Lepenies 1981). Die auf den ersten Blick evidente Unterscheidung kognitiv/sozial ist natürlich naiv, da sie voraussetzt, Kognitionen ließen sich als desozialisierte Phänomene konzipieren (vgl. hierzu Kieserling 2004, S. 8).

verwirklichten, oder jedenfalls angestrebten Reflexionsniveaus ausgewirkt habe (vgl. hierzu etwa Fatke/Hornstein 1987; Mollenhauer 1988).

Damit wird der Eindruck erweckt, als sei die Einheit der Disziplin – ähnlich wie dies für „die“ professionelle Praxis bzw. die Einheit von Disziplin und Profession konstatiert wird – an ihrer (akademischen) Konsolidierung zerbrochen. Sie (wieder-)herzustellen, ist entsprechend die Zielsetzung, der sich alle im Umkreis dieser Diskussion anzusiedelnden Positionierungen verschrieben haben, selbst solche, die die Disparierung zu einem „normalwissenschaftlichen“ Phänomen erklären (vgl. hierzu Füssenhäuser 2005; Füssenhäuser/Thiersch 2001; Thiersch 2005) und in einem Atemzug damit dazu anheben, Pluralität zum Maßstab eines die Sozialpädagogik auszeichnenden und einenden Selbstverständnisses zu machen. Das Engagement für die „kognitive Identität“ partizipiert an der Vorstellung, eine Zentralperspektive einnehmen zu können (die als solche natürlich keine Perspektive mehr ist), in der alle partiellen Sichtweisen zusammenlaufen, selbst wenn es nur darum geht, die Einheit in der gepflegten Toleranz gegenüber der Pluralität zu begründen. So zu tun, als sei die „Wahl“ von Forschungsthemen, Fragestellungen und „Gegenständen“ der Beliebigkeit der Akteure anheim gefallen, in den unterschiedlichen Perspektiven aber eine heimliche Ordnung sozialpädagogischen Wissens auffindbar, die dann wiederum als legitime Ordnung den Akteuren im Interesse der „Disziplin“ (der Ausdruck erhält hier ironischerweise eine doppelte Bedeutung) zur Anerkennung nahe gelegt wird, heißt im Grunde nichts anderes, als eine Beobachtung von einem paradoxen Beobachterstandpunkt aus vorzunehmen; eines Beobachterstandpunktes der es vermeintlich gestattet, sich guten Gewissens aus dem Spiel herauszunehmen an dem man sich beteiligt und sich durch scheinbare Nicht-Beteiligung jene Repräsentationsmacht anzueignen, die jede Teilnahme als eine Selbstoffenbarung des Diskurses camoufliert. „Gegenstandstheoretisch“ reformuliert: Es wird immer schon vorausgesetzt, was beschrieben werden soll. Darin spiegeln sich Asymmetrisierungen wie sie für metatheoretische Debatten typisch sind. Mit Lacan könnte man solche Bemühungen um Selbstidentifikation in den Bereich des „Imaginären“ (Lacan 1973, S. 61 ff.) verweisen: Sie produzieren Bilder einer prinzipiell erfüllten Einheit, die Brüche bestenfalls als Abweichungen im Gedächtnis bewahrt.

Während mit der Anrufung der vermeintlichen „disziplinären“ oder „kognitiven“ Identität ein gewisses wissenschaftstheoretisches Problembewusstsein zur Schau gestellt wird, das vor allem mit der Distanzierung von gegenstandsbezogenen Selbstbegründungsformeln einhergeht, lässt sich die Arbeit an der Rekonstruktion der „disziplinären“ bzw. „kognitiven“ Grundlagen selbst davon nicht beeindrucken. Dieses doppelte Spiel von Teilnahme und Beobachtung erlaubt es, eine einzige von einer Vielzahl möglicher Positionen ausdrücklich zu machen, ohne selbst eine für andere erkennbare Positionierung zu vollziehen, indem die „durch Tradition gesicherten Tatbestandsauffassungen“ (Winkler 1997a, S. 67), die Theoriegeschichte oder der „sozialpädagogische Grundgedanke“ (Reyer), die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen etc. dafür in Haftung genommen werden können. Auch hier vollzieht sich die Verstrickung mit der für sie konstitutiven Verkennung. Die in Anspruch genommene Figur des unbeobachteten und nicht-beobachtenden Beobachters markiert eine Objektivierung ohne Objektivierer, eine nicht-selbstrepräsentative drittheitliche Intellektion, bei der die Desintellektion der Beobachtungsabhängigkeit in einer erstheitlichen Regression auf das „Wesen des sozialpädagogischen Diskurses“ mündet.

Die im Folgenden vorzunehmende sozioepistemologische Analyse der in der „disziplinären Matrix“ (Kuhn 1969) verankerten Konstellationen gegenstandskonstituierender Perspektiven und Objektivierungsstrategien sieht davon ab, im Interesse an der Einheit der Disziplin und im Windschatten der Autorität des Diskurses argumentierend, eine besondere Position ausdrücklich zu machen und damit jene Verstrickung zu vollziehen, die sich in der Simultanität von Erkennen und Anerkennen verborgen hält. Es geht stattdessen gerade darum, am scheinbar Selbstverständlichen dieses Verborgene sichtbar zu machen: „Das Verborgenste ist, worüber alle Welt sich einig ist, so einig, dass nicht einmal darüber gesprochen wird, ist das, was außer Frage steht, was selbstverständlich ist.“ (Bourdieu 1993c, S. 81). Der Versuch, die sich selbst mit dem Anschein der Neutralität versehenen *Bekenntnisse* durch *Erkenntnisse* zu ersetzen, geht mit der Zielsetzung einher, die sozialpädagogische Selbstreflexion um eine Aufdeckung der mit der Position, von der aus die sozialpädagogische Beobachtung der sozialpädagogischen Wirklichkeit vorgenommen wird, kovariierenden Erkenntnishindernisse zu bereichern, um sie schließlich – in einem nächsten Schritt – überwinden zu können. Dies verlangt eine Distanzierung von den Selbstbeschreibungen der Disziplin und einer internalistischen Analyse einzelner

theoretischer Positionierungen, die sich methodisch vermitteln muss, will sie mehr sein als deren bloße Negation (was wiederum gleichbedeutend wäre damit, den in der Sache befangenen und untereinander konkurrierenden Selbstbeschreibungen, eine weitere hinzuzufügen). Die „Objektivierung der Objektivierung“ ist, wenn sie vermeiden will, entweder als eine metatheoretische Positionierung gegenüber Positionierungen aufzutreten oder sich in jeder einzelnen von ihnen zu verlieren, darauf angewiesen, sich die Auseinandersetzungen um die „legitime Ordnung des Wissens“ als ein dynamisches Moment dieser Ordnung als Ganzes zu vergegenwärtigen:

„Die wesentliche Funktion theoretischer Bildung (die sich nicht an der Zahl von Fußnoten bemisst!) besteht darin, sich in die Lage zu versetzen, [dem] Theorie-Raum, d. h. dem Universum der zu einem bestimmten historischen Moment relevanten wissenschaftlichen Stellungnahmen bzw. Positionen, Rechnung zu tragen. Denn es ist dieser Raum wissenschaftlicher (wie epistemologischer) Positionen, der, wenn nicht die Praktiken, so doch allemal deren soziale Bedeutung determiniert, unabhängig davon, ob man das weiß oder nicht (und vermutlich umso nachdrücklicher, je weniger man es weiß). Sich der Existenz dieses Raums (und seiner Zwänge), anders gesagt: der wissenschaftlichen Problematik als Raum von Möglichkeiten bewusst zu werden, stellt eine der zentralen Voraussetzungen bewusster, damit kontrollierter wissenschaftlicher Praxis dar“ (Bourdieu 1992, S. 42).

Nicht zuletzt bedeutet dies mit der Vorstellung der Einheit des Diskurses zu brechen, in der Idee und Wirklichkeit, Beobachter und Beobachtetes immer schon miteinander verschmolzen werden. Der Blick geht eher auf jene, seit Foucaults „Ordnung der Dinge“ (1971) als „Episteme“ bekannte, immanente Ordnungsstruktur des Wissens, die sich in einem differentiell strukturierten „Feld strategischer Möglichkeiten“ manifestiert, das letztlich darüber bestimmt, wie sich Sichtbares und Sagbares, Worte und Dinge zueinander verhalten. Folgt man Bourdieu, so genügt dies aber noch nicht: Die Gestalt und Formierung dieses limitierten und in sich differenzierten Raums simultaner Möglichkeiten nur aus sich heraus zu erklären, hieße – auch wenn dies aus der Sicht der Diskursbeteiligten, die die Autorität des Diskurses anrufen, als der überlegene Zugang erscheinen mag –, ihm eine absolute Autonomie im Hinblick auf seine Erzeugung zuzugestehen und jede Veränderung in diesem Raum möglicher Stellungnahmen als eine Art „mysteriöse Selbstbewegung“ zu modellieren (Bourdieu 1998b, S. 58f.).⁶⁷ Um mit der metaphysischen Vorstellung von der überwältigenden Kraft einer sich selbst

⁶⁷ Ähnliches trifft im Hinblick auf den Entwicklungsaspekt auf den ursprünglichen Paradigma-Begriff Kuhns zu, der von wissenschaftlichen Weltvorstellungen als einheitlichen, in sich „geschlossenen Systemen“ ausgeht (vgl. hierzu Giddens 1984, S. 173ff.).

erschaffenden und selbst reproduzierenden Ordnung zu brechen, versteht sie Bourdieu wieder mit einer Adresse, die es erlaubt ihre genetische Spur zurückzuverfolgen und sie mit ihrem operativen Vollzug kurzzuschließen, ohne sich einer Projektion verdächtig zu machen oder ein bedingendes Unbedingtes zu postulieren. Die Adresse lautet auf die „epistemischen Individuen“, die innerhalb dieser Ordnungen agieren und sie operativ am Leben erhalten – ein zentraler Gedanke der Bourdieuschen Feldtheorie, die sich darin zugleich von der Foucaultschen Archäologie wie auch von Derridas Grammatologie unterscheidet (vgl. hierzu Bourdieu 1999, S. 317; vgl. auch Rustemeyer 2001b, S. 264).⁶⁸ Die von den Interpreten der sozialpädagogischen Theoriegeschichte als so maßgeblich eingestuften „Begriffe“ und „Theorien“ „existieren“ im Lichte eines feldtheoretischen Objektivierungsmodus nicht in einem platonischen Reich der Ideen, sondern „haben stets Akteure oder Institutionen – Lehrer, Schulen, Disziplinen – zu ihren Trägern und sind von daher immer in soziale Verhältnisse eingebunden“ (Bourdieu 1988a, S. 142; Anm. 46).

Der „Raum des Möglichen“ bildet das Resultat einer Praxis, die sich in Stellungnahmen (wissenschaftliche Werke, Aufsätze, Vorträge, Reden etc.) artikuliert (vgl. hierzu Meier 2004) bzw. einer historisch vorgängigen Positionierungspraxis zu einem bestimmten Zeitpunkt; als solcher schreibt er den Spielraum für einzelne Positionierungen in einer von den Akteuren gleichsam intuitiv wahrgenommenen Wahrscheinlichkeitsstruktur (relativ) fest. Von diesem Raum „gehen wahrscheinliche Zwänge“ aus, die „zugleich Voraussetzung und Komplement einer endlichen Menge möglicher Nutzungen sind“ (Bourdieu 1999, S. 372).

Konstruiert man den Raum der Stellungnahmen als eine relationale Struktur, dann wird erkennbar, dass sich Positionierungen immer auf Positionierungen beziehen. Die Ordnung lässt sich dann in ihrer operativen Evidenz entfalten. Eine Stellungnahme ist immer eine Stellungnahme gegenüber einer Stellungnahme, die weitere Stellungnahmen affiziert (Bourdieu 1998b, S. 65f.; vgl. hierzu auch Ringer 2003). Geht es darum, die perspektivischen Möglichkeiten und Grenzen der sozialpädagogischen Objektivierungsarbeit, der „Gegenstandsbeschaffung“, sichtbar zu machen, so besteht die besondere Schwierigkeit darin unter Verzicht auf eine Gegenpositionierung *zugleich*

⁶⁸ Wichtig ist dies vor allem deshalb, weil damit intellektionslogisch die Effektivität von Ordnungsstrukturen für eine Empirisierung verfügbar gemacht wird (vgl. hierzu näher 3.2.).

zeigen zu müssen, was in den Blick gerät und was damit wiederum ausgeblendet wird. Die dem feldtheoretischen Ansatz eigentümliche relationale Analytik liefert hier ein Instrument, das es zu ermitteln erlaubt, inwiefern „jede Bestimmung [zugleich] Negation“ ist (Bourdieu 1988b, S. 76). Gesagtes führt immer Nicht-Gesagtes mit sich.⁶⁹ Einzelne Stellungnahmen lassen sich somit als Moment einer Distinktionspraxis dechiffrieren; ihren „distinktiven Wert“ erhält sie gleichsam *ex negativo* durch ihre Beziehung zu anderen Positionierungen, die den Raum möglicher Stellungnahmen zugleich ausmachen und begrenzen. Das disziplinäre Feld der Sozialpädagogik, so kann man vorläufig resümieren, stellt – objekttheoretisch gesprochen – einen Raum möglicher Positionen und Positionierungen dar, die allesamt als aufeinander bezogen gedacht werden. Im Lichte ihrer wechselseitigen Relationierung wird eine Praxis des Sich-Unterscheidens durch vorgenommene und als solche wahrgenommene Unterscheidungen zum Vorschein gebracht, also Unterscheidungen die nicht nur getroffen, sondern auch vom jeweiligen Gegenüber als signifikante Unterschiede registriert werden und auf diesem Wege zu ihrer strukturellen Repräsentation gelangen. Es handelt sich dabei um eine mehr performative als denotative Praxis des Bezeichnens, die letztlich die spezifische Dynamik des Prozesses der Disziplinentwicklung bestimmt (vgl. Bourdieu 1998b, S. 65f.; Bourdieu 2004a, S. 45).

Eine feldtheoretische Perspektivierung des „sozialpädagogischen Blicks“ gestattet auf diesem Wege, den sozialpädagogischen Blick als *Blickwinkel* zu lesen, weil sie die kovariierenden Objektivierungsverhältnisse ans Licht bringt, die der vergegenständlichenden Rede vom „Sozialpädagogischen“ immer schon inhärent sind. Der von Mollenhauer geforderte „Gesichtspunkt“ korrespondiert, sozioepistemologisch betrachtet, einer bestimmten Sichtweise, die gleichermaßen Hellsicht und Blindheit in sich vereint. Der „Gesichtspunkt“ wird jedoch im Horizont einer feldtheoretischen Analyse nicht gesetzt oder von einer Gegenposition aus zugeschrieben (was einer Relativierung im Interesse der Selbstaufwertung gleichkäme), sondern als solcher im Lichte der Objektivierung eines differentiell strukturierten Universums möglicher Stellungnahmen, die möglichen Beobachterpositionen entsprechen, *peu à peu* in seiner Bedingtheit und *an* seiner Aktualisierung herauspräpariert. Dies eröffnet schließlich die Möglichkeit einer Rekontingenzierung gegenstandsbezogener Auffassungen, wissenschaftstheoretischer Selbstthematisierungen oder theoriegeschichtlicher

⁴⁴ Vgl. hierzu auch Luhmanns Begriff des Sinns (etwa Luhmann 1997, S. 44-59).

Selbstvergewisserungen; die relationale Analytik wirkt dabei gleichsam wie ein „Kontrastmittel“, das im Zugleich von Differentialität und Komplementarität einzelner Stellungnahmen deren Partikularität zum Vorschein bringt. Anders gesagt: Die Partikularität, die Gesichtspunktabhängigkeit, sich als universell repräsentierender Sichtweisen erschließt sich aus der operativen Interdependenz in inhaltlicher Hinsicht als solitär erscheinender bzw. vermeintlich für sich stehender Positionierungen. Man wird Zeuge der Differentialität von Identifikationsleistungen und damit dessen, was sie zugleich ein- *und* ausblenden, ohne dabei selbst eine inhaltliche Position beziehen oder einzelne Stellungnahmen gegeneinander aufrechnen zu müssen.⁷⁰

Die in die Struktur des wissenschaftlichen Feldes eingeschriebenen Kategorien exzeptioneller Welterzeugung und die im Feld eingelassenen Potenzialitäten bleiben denjenigen verschlossen, die sich im Feld bewegen und sich im Zuge dessen unweigerlich an der Erhaltung einer legitimen Ordnung oder am Kampf um die Etablierung einer neuen, aber nicht weniger für legitim gehaltenen Ordnung beteiligen (In diesem Sinne sind alle Revolutionen im Feld konservative Revolutionen, sofern sie nicht gleichbedeutend sind mit dem Ende seiner Geschichte). Die sogenannten Akteure tauchen dennoch im Bourdieuschen Feldkonzept nicht als „in Kraftfelder geworfene Eisenteilchen“ (Bourdieu 1988a, S. 241) auf, was im Grunde einer Hypostasierung der Relationen entspräche, sie werden aber auch nicht in der Gestalt von (rational handelnden) „Subjekten“ oder „Individuen“ als alleinige Urheber des Geschehens und seiner Verstetigung eingeführt. Im Hinblick auf den Bourdieuschen Feldansatz gleichermaßen unzutreffend wäre es zudem, das Geschehen selbst „ontologisch“ für den Bestand und den Zerfall feldspezifischer Ordnungen verantwortlich zu machen, mithin: das Geschehen über die Verselbständigung seines Bedingtseins als Unbedingtes zu entwerfen und von einer Aktualgenese der Ordnung und ihrer „Träger“ auszugehen (was einer interaktionistischen Sichtweise gleichkäme). Die feldtheoretische Analyse beschränkt sich nicht auf die Unmittelbarkeit aktuierter Sozialität (vgl. Fröhlich 1994, S.

⁷⁰ Zugleich distanziert man sich mit der Annahme einer inneren Differenzierung eines relational strukturierten Raums der Stellungnahmen und dem für jede auf Ordnungsbildung zulaufende soziale Praxis konstitutiven Prinzip des Unterscheidungsurteils von der Vorstellung der inneren Homogenität eines innerhalb des wissenschaftlichen Feldes ausdifferenzierten Universums sozialpädagogischer Wissens- und Erkenntnisproduktion (vgl. hierzu Gebauer/Krais 2002, S. 56f.). Ein solcher Zugang ist letztlich dann auch nicht mehr mit einer Suche nach der „kognitiven Identität“ als der vermeintlich entscheidenden Aufgabe wissenschaftstheoretischer Reflexion sowie der Annahme eines unvermittelten „nicht-hierarchischen Nebeneinanders“ theoretischer Positionen vereinbar (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001, S. 1877).

33). Das Geschehen trägt zwar die Struktur wie die Struktur das Geschehen trägt, gleichwohl verkörpert es sie nicht, ist nicht mit ihr identisch. Vielmehr bezieht es seine „Feldadresse“ sowohl von den Akteuren als auch von den Strukturen. Daraus ergibt sich eine Art (offener) Kreislauf der Konstituierung und Reproduktion feldspezifischer Ordnungen, in dem alle Unbedingtheiten intellektiv aufgehoben sind. Struktur, Geschehen und Akteure sind – analytisch gesprochen – effektive Momente einer „gelebten“ Feldformation, die sie durch wechselseitige Effektivierung beatmen. Die „Existenz“ von Feldern unterliegt einer Zeitlichkeit, die an der Reproduktion und Transformation der Ordnung kondensiert. Felder entfalten eine eigene Geschichte, in der ihre Geschichtlichkeit (im Sinne von Wandel) sich mit ihrem Fortbestand assoziiert. Anders gesagt: Felder „bewahren“ ihre Geschichte in der Reproduktion und Transformation von Ordnungsformationen auf, die in Aktualisierungen zum Vorschein kommt: „In jedem Moment ist die gesamte Geschichte des sozialen Feldes präsent“ (Bourdieu 1985b, S. 35). Bourdieu modelliert die feldformativen Momente in der Gestalt dreier Räume („Raum der Positionierungen“, „Raum der Positionen“, „Raum der Dispositionen“), die auf die unterschiedlichen Adressen verweisen und allesamt wie „Übersetzungen desselben Satzes behandelt werden“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 136). Dies hat nicht zuletzt Konsequenzen für die Konzeption des im Forschungsprozess anzuwendenden Beobachtungsarrangements, denn diese führt keinen ursprungstheoretischen Index über die Einstiegsstelle für die Analyse mehr mit sich: „Es ist [...] nicht notwendig, sich zu entscheiden zwischen den Strukturen oder den Akteuren; zwischen dem Feld, das den Sinn und den Wert der in den Dingen objektivierten oder in den Personen verkörperten Eigenschaften ausmacht, oder den Akteuren, die ihre Eigenschaften in dem so definierten Spiel-Raum ausspielen“ (Bourdieu/de Saint-Martin 1978, S. 6f.). Eine feldtheoretische Analyse ermittelt die innere „Logik des Feldes“, mithin die praktische Effektivität eines feldspezifischen Möglichkeitsraumes anhand der sich in den Konstellationen und Bewegungen im Raum der Stellungnahmen abzeichnenden Regelmäßigkeiten, die im Lichte einer etwaigen Homologie zwischen den einzelnen Räumen die wechselseitigen Konditionierungen zwischen Positionen, inkorporierten Dispositionen und Positionierungen zu erkennen geben. Ausgehend von einer solchen universaltheoretischen Perspektive, wie sie der Feldbegriff zunächst einmal bereitstellt, wird Sozialität intellektionslogisch als bedingte und bedingende Relationalität gefasst, die – im Horizont einer Privilegierung des Werdens und Gewordenseins vor dem Sein – anhand ihrer operativen Effektivität

erschlossen wird.⁷¹ Die Relationalität gewinnt damit den Status eines doppelsinnigen Dritten einer genuinen Drittheit, das in der Gestalt von Differentialität nicht mit sich selbst identische Ordnungen zu konstruieren und als „Denkmittel“, Erfahrungsräume für die operative Evidenz konstruierter Ordnungen zu eröffnen erlaubt.⁷² Der Feldbegriff markiert gleichsam den Übergang von einem konstruktivistischen zu einem effektivistischen (nicht etwa: empiristischen) Wirklichkeitsbegriff.⁷³ Oder, um es mit einem Pionier der sozialwissenschaftlichen Feldtheorie zu sagen: „Wirklich ist, was wirkt“ (Lewin 1969 [1936], S. 41).⁷⁴

Das spezifische Interesse einer feldtheoretischen Analyse an der Theoriegeschichte der „Sozialpädagogik“ ist, fasst man die vorangehenden Ausführungen zusammen, hier ein völlig anderes. Im Unterschied etwa zu den die historiographisch angeleitete Selbstvergewisserung der Sozialpädagogik derzeit dominierenden Versuchen einer ideengeschichtlichen Rekonstruktion zentraler „Denkfiguren“ einer Disziplin⁷⁵ oder einer gleichsam hagiographisch verfahrenen Geschichtsschreibung, welche den Bedeutungsumfang von Leitbegriffen in einer Galerie von kanonisierten Klassikern zur Schau stellt, konzentriert sich eine sozioepistemologisch orientierte Objektivierung auf feldspezifische Konstellationen die bestimmte Formen der Objektivierung gegenüber anderen begünstigen und darüber Aufschluss geben, *wie* ein Gegenstand zum Objekt

⁷¹ Fokussiert man stärker auf die einzelnen Momente der Form des Sozialen, wie sie sich im Anschluss an die hier am Beispiel des Feldbegriffs verdeutlichte Intellektionslogik erschließt, so eröffnen sich in gegenstandstheoretischer Hinsicht unterschiedliche Möglichkeiten der Differenzierung, die sich in den bekannten Theoriekonzepten Bourdieus spiegeln. Richtet man den Blick auf den Akteur, ergeben sich Perspektiven für eine Sozialisationstheorie, wie sie von Bourdieu mit dem Habituskonzept erarbeitet worden ist. Im Konzept des sozialen Raums und der Bourdieuschen Kapitaltheorie wird die Denkweise für eine Theorie sozialer Ungleichheit zur Anwendung gebracht, mit dem Feldbegriff differenzierungs- und ungleichheitstheoretische Aspekte miteinander verschränkt bzw. das Problem sozialer Ungleichheit differenztheoretisch reartikuliert. Eine Theorie sozialer Wahrnehmung liegt in der Gestalt der in Bourdieus Studie „La distinction“ („Die feinen Unterschiede“) entwickelten Distinktionstheorie vor.

⁷² Vgl. hierzu näher 3.2.

⁷³ Man könnte, wenn man mit Etiketten vorlieb nehmen will, dieses Intellektionsschema auch als „(post-)konstruktivistisch“ (Schülein 2001, S. 15) bezeichnen und zwar insofern als damit die Einsichten des Konstruktivismus aufgenommen, im Blick auf den wissenschaftlichen Beobachter fortgeschrieben und verdoppelt (Objektkonstruktion), aber – über die Paradoxierung hinausgehend – derart als produktives Moment im Forschungsprozess verankert werden, das eine Empirisierung sowohl der gegenstandskonstituierenden Annahmen als auch der objektivierenden Effekte der Arbeit an der Repräsentation des „Wirklichen“ ermöglicht wird. Es geht damit eher um eine „methodologische Präzisierung“ konstruktivistischer Argumente als um ihre „erkenntnistheoretische Radikalisierung“ (vgl. Rustemeyer 2001a, S. 23). Damit ist klar, dass hier weder jene Variante eines sich als postkonstruktivistisch verstehenden „reflexiven Konstruktivismus“ gemeint ist, in der gegenstandslogische Argumente eine Renaissance erfahren (vgl. hierzu a.a.O.), noch jene in der empirischen Wissenschaftsforschung vertretene Variante des Postkonstruktivismus, die sich mit einem „re-entry“ des Realismus in die konstruktivistische Epistemologie (Krohn 2000) begnügt.

⁷⁴ Vgl. hierzu auch Teil 3.4 dieser Arbeit.

⁷⁵ Vgl. für die Sozialpädagogik Reyer 2002a.

wissenschaftlicher Wahrnehmung wird (vgl. Engler 1991b, S. 123). Die Geschichte der Theorien liegt nicht, so könnte man formulieren, jenseits der Geschichte des Feldes, das ihnen zur Anerkennung verhilft.⁷⁶

Mit dem Begriff des Feldes sind gegenstandskonstituierende Annahmen verbunden, die gegenüber den üblichen internalistisch verfahrenen Analysen, die sich darauf konzentrieren, einzelne theoretische Ansätze nur aus sich heraus zu verstehen (vgl. hierzu jüngst etwa Füssenhäuser 2005 sowie kritisch dazu: Neumann 2006), einen Perspektivenwechsel erlauben, der darüber hinaus auch dazu anhält, den affirmativen Selbstbeschreibungen der Disziplin zu misstrauen und eine individualistische Vorstellung von wissenschaftlicher Praxis zu überwinden (vgl. Rieger-Ladich 2006, S. 162). Die feldtheoretische Analyse zielt auf ein tieferes Verständnis disziplinärer Formierungs- und Ausdifferenzierungsprozesse, indem sie die kognitive „Ordnung“ wissenschaftlichen Wissens im Lichte der operativen Evidenz einer in und durch gegenstandsbezogene Stellungnahmen aktualisierten sozialen „Ordnung“ erhellt, an der sich – weit über bloße inhaltliche Differenzen hinaus – die jeweils eingenommenen wissenschaftlich Beobachterstandpunkte in ihrem Verhältnis zueinander wie auch in ihrem Verhältnis zur „außerwissenschaftlichen Welt“ zu erkennen geben und dabei impliziten Methodologien zugänglich macht, die die Objektivierung des Sozialpädagogischen lenken. Sie unterscheidet sich dadurch von anderen Varianten wissenschafts- und erkenntniskritischer Selbstreflexion in der Sozialpädagogik, dass sie an die Stelle der selbstbezüglichen Suche nach der „kognitiven Identität“ oder einer „sozialpädagogischen Epistemologie“, die immer schon darauf aus ist mit der Rekonstruktion der Einheit sozialpädagogischen Denkens dessen Vereinheitlichung ins Werk zu setzen, eine durch multiple Relationierungen geleitete, dezentrierende und rekontingenzierende Betrachtungsweise setzt, die über die Distinktionslogik der Positionierungspraxis die Einheit der Disziplin in der Differenz genauso auflöst wie sie zur Darstellung bringt und es darum vermag, dem Kreislauf von Identifizieren und Sich-

⁷⁶ Dies bedeutet zugleich, dass die gewöhnlichen, in den Methodologiedebatten der pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Historiographie immer wieder anzutreffenden und zu Gegensätzen stilisierten Unterscheidungen von historischer und systematischer Analyse, Real- und Ideengeschichte, kontextueller und textimmanenter Analyse oder auch: Problem- und Sozialgeschichte (vgl. hierzu etwa Bellmann/Ehrenspeck 2006; Tröhler 2001) für eine feldtheoretischen Perspektive an Plausibilität einbüßen bzw. von ihr nicht mitgetragen werden. Text und Kontext, interne und externe Faktoren werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in der feldtheoretischen Analyse gleichsam simultan erschlossen, weil sie im Lichte der vielfältigen Konditionierungen, denen eine einzelne Akteure wie auch das jeweilige Feld als Ganzes ausgesetzt sind, zugleich auf die Überdetermination einzelner Stellungnahmen fokussieren kann (vgl. hierzu Bourdieu 1999, S. 328ff.; s. auch Kraus 1999; 2000).

mit-etwas-Identifizieren zu entkommen. Entsprechend geht es um alles andere als darum, für den ein oder anderen (historischen) Sozialpädagogikbegriff Partei zu ergreifen.

2.2 „Sozio-Logik der Forschung“ – eine erste Annäherung

Pierre Bourdieu hat in vielen Einzelstudien zu den „Feldern der kulturellen Produktion“ und zum „wissenschaftlichen Feld“ von ihm so genannte invariante Merkmale herausgearbeitet, die als analytisches Besteck verwendet werden können, um der Logik des sozialpädagogischen Objektivierens des „Sozialpädagogischen“ auf die Spur zu kommen. Bevor jedoch tiefer in die sozioepistemologische Untersuchung eingestiegen werden kann, ist es zunächst einmal erforderlich, in aller Kürze die Ausgangskonstellation in Erinnerung zu rufen, in deren Kontext die Bestrebungen um eine akademische Institutionalisierung des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs sich seinerzeit ereigneten. Anschließend wird sich eine knappe Inventarisierung von Einsichten der Bourdieuschen Analysen des wissenschaftlichen Feldes, die zu einer ersten, die disziplinspezifische Sichtweise erweiternden Bestandsaufnahme führt. Damit ist dann zwar noch nichts darüber ausgesagt, *wie* das „Sozialpädagogische“ intellektiv vor das Auge des sozialpädagogischen Beobachters gezogen wird. Allenfalls wird sich dabei der „Raum des Möglichen“ abzeichnen können und, soviel darf man vorwegnehmen, erkennbar werden, dass das Auftreten des „Sozialpädagogischen“ als Objekt mit der Entstehung einer sich dem feldtheoretisch justierten Blick erschließenden dynamisch-operativen Ordnung sich zueinander verhaltender pädagogischer Stellungnahmen im akademischen Universum zusammenfällt. Anders gesagt: Die Erschaffung des „Sozialpädagogischen“ als Gegenstand und die Etablierung und Verselbständigung eines (sozial-)pädagogischen Beobachterstandpunktes können als ein- und derselbe Vorgang gelesen werden.

Die Ausdifferenzierung eines sozialpädagogischen Diskurses beginnt in einer Phase, die man heute rückblickend mit dem Entstehen der modernen Industriegesellschaft und dem Aufkommen unterschiedlichster Thematisierungsformen des „Socialen“ identifizieren kann (vgl. Reyer 2002a, S. 13ff.). Das Auftreten einer sozialpädagogischen Semantik fällt damit in eine Epoche, in der die modernen Gesellschaften ein „Vokabular“ für ihre Selbstbeschreibung entwickeln. Die „Entdeckung“ des sozialpädagogischen Problems der Moderne lässt sich als eine pädagogisch motivierte Reaktion auf die soziale Frage rekonstruieren (vgl. hierzu ausführlich Dollinger 2006). Der sozialpädagogische Diskurs formiert sich als „Antwort des liberalen, sozial interessierten wissenschaftlichen Establishments auf die Beunruhigungen, die der offensichtliche erzieherische Funktionsverlust der alten sozialen Verbände, insbesondere der Familie, im Zeichen tiefgehender gesellschaftlicher Umbrüche im Bürgertum (des 19. Jahrhunderts)

hervorrufen“ (Konrad 1998 [1993], S. 43; vgl. hierzu auch Marburger 1979 S. 17ff.). Das so genannte „Soziale“ wurde für die pädagogische Reflexion zugleich thematisch und problematisch, und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Hornstein 1999b, S. 49f.): Zum einen wurde das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als grundsätzlich konflikthaft aufgefasst, zweitens wurde das Soziale als „Idee“, als Utopie einer besseren Gesellschaft, die den Bezugspunkt für Erziehung und Bildung bildet“ (a.a.O.), in Anschlag gebracht, und drittens rückte das „Soziale“ als Gestaltungsaufgabe ins Bewusstsein, die die Aufforderung implizierte, „gegenüber problematischen, der Erziehung schädlichen, defizitären Verhältnissen für die notwendigen kompensatorischen Arrangements [...] zu sorgen“ (a.a.O.). Das Soziale wird hier nicht als Tatbestand, sondern als epochales, pädagogisch zu reflektierendes Problem thematisiert, also nicht jenseits des Anspruchs der Personenveränderung und der Aufklärung und Emanzipation, mithin in einer Perspektive, die immer Veränderung zum Besseren intendiert. Sozialpädagogik war damit zunächst einmal nichts anderes als eine praktische Sozialphilosophie, im universitären Bereich nicht an einen bestimmten Ort gebunden, außerhalb akademischer Zirkel eine Kampfformel, mit der eine Reform des Unterrichtswesens vorangetrieben werden soll. Die sich als sozialpädagogisch artikulierenden Perspektive verschränken sich kulturkritische Zeitdiagnose und engagierte Praxis auf der Reflexionsfolie in einer neuen pädagogischen Semantik miteinander. Das in einem sozialpädagogischen „Grundgedanken“ komprimierte Problem werden soziogenetische und biographische Aspekte aufeinander bezogen: Wie kann einerseits eine Gesellschaft entstehen und gefasst werden, die die Chancen auf individuelle Freiheit wahrt und gewährt, und wie können andererseits Individuen hervorgebracht werden, die eine solche Gesellschaft am Leben erhalten. Das sozialpädagogische Problem erweist sich als *pädagogisches Problem* und zwar

„in der Frage danach, wie eine Erziehung möglich ist, die einerseits das nicht mehr hintergehbare freie und prinzipiell nicht festgelegte Individuum zur Voraussetzung hat, die aber andererseits von den Geltungsansprüchen der überindividuellen Sozialformen nicht absehen kann“ (Reyer 2002a, S. 7).

Die sozialpädagogische Reflexionsgestalt war in unterschiedlichen Varianten auf das Vorhaben einer „Erziehung für und zur Gesellschaft, durch die Gesellschaft und in ihr, [einer] Erziehung [...] der Gesellschaft selbst“ (Fischer 1954a, S. 209) gerichtet und nutzte die Kategorie „Gemeinschaft“ – als Oppositionsbegriff zu Gesellschaft (im Sinne

von Tönnies (1988 [1887]) verstanden – zur Verständigung über Erziehungsziele wie auch über Erziehungsmittel.⁷⁷ Sozialpädagogik betrachtet „Erziehung unter Aspekten des kulturellen und sozialen Wandels und diesen als Verlust an Gemeinschaft und des fortschreitenden Zerfalls traditionaler Werte- und Normenhorizonte“ (Konrad 1998 [1993], S. 34). Darunter mischte sich mitunter auch die Vorstellung, dass für die Erosion traditioneller sozialintegrativer Vergemeinschaftungsformen Ersatz geschaffen werden muss durch die kompensatorische Bereitstellung von „Gemeinschaften“ in Ersatzinstitutionen und durch Erziehung zu praktischer „Aufklärung, die den einzelnen zur Befreiung aus Elend und Abhängigkeit befähigen will“ (a.a.O., S. 35). Damit führt der sozialpädagogische Diskurs gegen eine unterrichtsdidaktisch und individualpädagogisch verengte Sicht des Erziehungsverhältnisses eine sozialtheoretische Perspektivenverschiebung bzw. -erweiterung in die pädagogische Reflexionstheorie ein und nutzt diese gleichermaßen für die Fremdbeschreibung der gesellschaftlichen Umwelt, als auch zur Selbstbeschreibung der Erziehungspraxis. Über die Krisensemantik ordnet die Sozialpädagogik ihr Gegenstandsfeld und schafft sich einen Zugang zur Wirklichkeit, den sie benötigt, um ihre eigene Notwendigkeit erklären zu können (vgl. hierzu Dollinger 2006; Reyer 2002a; Peukert/Münchmeier 1990, S. 4). Die sozialpädagogische Reflexion begreift Krise folglich als implizite Aufforderung handelnd – und im Hinblick auf Kultur transformierend – tätig zu werden. Die sozialpädagogische Wirklichkeitsperspektive operiert wie ein Brennglas, in dem ein (bisweilen als Antagonismus ausgelegter) Dualismus von Individuierung und Vergesellschaftung zur pädagogischen Reflexion auf die Zeichen der Zeit gebündelt wird.

Die Sozialpädagogik betonte in diesem Sinne die „soziale Seite“ der Erziehung sowohl unter Aspekten der Begründung von Erziehungszielen als auch unter dem Gesichtspunkt ihrer methodischen Gestaltung. Der Begriff „Sozialpädagogik“ stand damit für reformorientierte Stellungnahmen, die sich in deutlicher Entgegensetzung zu einer als zugleich hegemonial und überkommen wahrgenommenen Individualpädagogik formierten. Als Schlagwort verwies er nachdrücklich auf ein Defizit bürgerlich-liberaler Pädagogik, die ihrerseits das Ziel der Bildsamkeit nur vom einzelnen Individuum her

⁷⁷ Derzeit erlebt die Gemeinschaftskategorie eine Renaissance in der sozialpädagogischen Theoriediskussion, zum einen als „Schwimmgürtel“ für sämtliche unbefriedigte normative Wunschvorstellungen darüber was Sozialpädagogik sein soll, nicht zuletzt aber auch in jenen Debatten, in denen es um disziplinäre Selbstvergewisserung geht. Zur „Wiederbesinnung auf Gemeinschaft“ vgl. ausführlich Sandermann (2006).

dachte und nicht im Hinblick auf Gemeinschaftlichkeit und Gesellschaftlichkeit reflektierte. Im sozialpädagogischen Diskurs solidarisierten sich Schul- und Gesellschaftskritik gleichermaßen. Dabei stand „Sozialpädagogik“ für eine bestimmte Thematisierungsform des Sozialen, die weniger ein sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm, als ein sozialetisches Gestaltungsprinzip artikulierte. Im Mittelpunkt stand die Aufgabe, die sozialen Probleme der Zeit mit Fragen der Gestaltung einer auf die Sozialität des Menschen gerichteten Erziehung zu verknüpfen. Was die sozialpädagogische Semantik offenbar als Betsandteil für eine Reflexionstheorie des Erziehungssystems prädestiniert, die in der Folgezeit auch mit einem sich erhärtenden wissenschaftlichen Anspruch vorgetragen wird, ist ihre affirmative Haltung gegenüber dessen Selbstverständnis: Die Kritik an der zeitgenössischen Realität der Erziehungsverhältnisse implizierte nicht deren Abschaffung, sondern gerade ihre Erneuerung. Pädagogische Selbstkritik und Reform der Pädagogik (und nicht etwa: Abschaffung) sind nicht voneinander zu trennen. Die Lösung für Erziehungsprobleme lautet sozusagen immer Erziehung (vgl. Oelkers 1991; 2001).

Dieser nicht auf den akademischen Kontext beschränkte und auch dort keinesfalls institutionalisierte Sozialpädagogikdiskurs hatte vom 19. Jahrhundert an bis in die 1930er Jahre hinein keine spezialisierte Theorie- und Praxisdisziplin im heutigen Sinne hervorgebracht, sondern umfasste ein breites und heterogenes Spektrum an philosophisch-anthropologischen, pädagogisch-psychologischen, bildungstheoretischen und pädagogisch-politischen Zugängen zur „Sozialen Frage“ (vgl. auch Stecklina 2002, S. 145 bzw. Oelkers 2002).⁷⁸ Von einem pädagogischen oder auch erziehungswissenschaftlichen Monopol auf derartige Zeitdiagnosen und Reflexionen konnte also keine Rede sein. Vielmehr konkurrierten ganz unterschiedliche Experten auf diesem Gebiet miteinander:

„So waren sozialpädagogische Fragestellungen Bestandteil fast aller – sich erst um die Jahrhundertwende ausdifferenzierenden – Disziplinen. Medizin, Theologie, Biologie, Rechtswissenschaften, Politik, Philosophie, Sozial- und Kulturwissenschaften, Psychologie, Ökonomie und Pädagogik verhandelten sozialpädagogische Themen und arbeiten mit, das zu beschreiben und zu bewältigen, was Thema dieser Epoche war: der

⁷⁸ Henseler spricht in diesem Zusammenhang von einem „offenen Diskursbegriff“ (vgl. Henseler 2000, S. 205).

soziokulturelle Durchbruch der Moderne“ (Böhnisch/Niemeyer/Schröer 1997, S. 11; vgl. auch Peukert 1988).

Die sozialpädagogische Semantik findet seit etwa 1880 ihr wissenschaftliches Korrelat in einem sich ausdifferenzierenden und sich schließlich diversifizierenden „sozialpädagogischen Theorieverbund“ (Reyer 2002a), der, sich zunächst innerhalb eines multidisziplinär konturierten sozialwissenschaftlichen Feldes formierend und dann wieder zerfallend, erst allmählich Einfluss auf eine institutionalisierte Praxis der Kinder- und Jugendfürsorge ausübt. Diese dann später einsetzende Entwicklung steht sozialgeschichtlich im Zusammenhang mit nachhaltigen Veränderungen im Bereich der Jugendwohlfahrtspflege in den 1920er Jahren in Deutschland, welche schließlich auch „die systematischen und kategorialen Konstruktionen beeinflussen“ sollte, mit denen sich die sozialpädagogisch ambitionierte Reflexion der gesellschaftlichen und erzieherischen Wirklichkeit zuwendete (Winkler 2002, S. 351). Die folgende Neuauslegung des Sozialpädagogikbegriffs erfolgte vor allem unter dem Eindruck des Wachstums und der Ausdifferenzierung des Feldes der Kinder-, Jugend- und Familienfürsorge, einen epochalen Prozess, den die Pädagogik vor allem in der Person Herman Nohls derart „theoretisch“ aufarbeitete, dass es ihr gelingen konnte, den „pädagogischen Grundgedanken“ in den Bereich der professionalisierten Wohlfahrtspflege einzuschleusen. Indem Nohl den „pädagogischen Grundgedanken“ als zugleich einheitsstiftende und handlungsleitende Maxime für eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsfelder vom Strafvollzug bis zur Jugendpflege nicht nur auslegte, sondern auch geltend macht, erfährt die Wohlfahrtspflege eine nachhaltige Pädagogisierung, so dass insbesondere die Jugendwohlfahrtsarbeit schließlich mit ihrer Identifizierung als Teil der „sozialpädagogischen Bewegung“ (Weniger) von den übrigen Bereichen der Fürsorge separiert wird (vgl. Peukert 1986; Wendt 1995). „Sozialpädagogik“ wurde fortan als eine Wissenschaft für die Praxis konzipiert, die in engagierter Reflexion einen Beitrag zur Professionalisierung jenes neuen, im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1923 kodifizierten ordnungspolitischen Bereiches zu leisten hatte. Das sich gleichsam theoretisch artikulierende disziplinpolitische Interesse, das insbesondere Nohl damit verbunden hat, den Sozialpädagogikbegriff ex post als Sammelbezeichnung für einen „neu entstandenes“ Gebiet pädagogischer Praxis zu verwenden, das diverse Bereiche der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe einschloss, eine Verwendung, deren Verallgemeinerung er bekanntlich über die preußische Ministerialrätin Bäumer lancierte, bestand darin, der geisteswissenschaftlichen

Pädagogik einen Gegenstandsbereich zu beschaffen, der in einer pädagogischen Teildisziplin abgebildet werden kann, um aus den mit der Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungsfelder aufgegebenen Herausforderungen der Ausbildung, Verberuflichung und Professionalisierung akademische Institutionalisierungsprofite zu schlagen.⁷⁹ Der sozialpädagogische Diskurs der Weimarer Republik rückte in Gestalt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das „Soziale“ vor allem als Ursache einer individuellen Not in den Mittelpunkt, die es in spezifischen institutionellen Arrangements und am Individuum pädagogisch zu bearbeiten galt (vgl. Nohl 1927a, S. X; Weniger 1959, S. 11).

Gleichwohl muss hier berücksichtigt werden, dass der ältere, am prominentesten (aber nicht allein) von Natorp vertretene Sozialpädagogikbegriff in der Weimarer Epoche noch lange nicht dem Vergessen anheim gefallen war. Entsprechend zeugen sowohl die Praxisdiskurse im Bereich der Wohlfahrtspflege (vgl. Niemeyer/Schröer 1994), als auch die Diskussion im wissenschaftlichen Feld von ganz unterschiedlichen Thematisierungsformen des Sozialpädagogischen (vgl. Reyer 2002a, S. 99ff.). Die im Anschluss an die Pädagogisierung der Wohlfahrtspflege zu beobachtende Verschiebung des Bedeutungsgehaltes war indes auch spannungsreicher, als es begriffsgeschichtliche Systematisierungsversuche abzubilden vermögen. Die Sozialpädagogik schuf sich aber, und das ist im Blick auf die Disziplingeschichte als der eigentlich signifikante Vorgang zu interpretieren, neben dem Reflexionsbegriff auch einen Objektbereich, wobei dieser Prozess weniger einen Bruch mit den Vorläufern, als eine Modifizierung der pädagogischen Reflexion auf das „Soziale“ markiert. Nohl meinte im Sozialpädagogischen die reinste Form pädagogischer Praxis entdecken zu können, wie sie sich in der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik zu einem autonomen Kultursystem eigener Art herauskristallisiert hatte. Die Sozialpädagogik (gemeint sind hier die Arbeitsfelder, aber auch die soziale Bewegung aus der diese hervorgegangen sind) war in der Interpretation Nohls Teil der „Erziehungswirklichkeit“ und verlangte nach einer spezifischen Form der Rekonstruktion und Begründung, die nur im Medium eines „Normbegriffs“ von Sozialpädagogik und der pädagogischen Reflexion geleistet werden konnte (Henseler 2000). Die Deutung der „Erziehungswirklichkeit“ als „sozialpädagogisch“ wäre jedoch nicht möglich gewesen, hätte Nohl nicht an den

⁷⁹ Dass insbesondere Herman Nohl in der Weimarer Zeit zu den gefragtesten Referenten bei Tagungen einflussreicher Fachverbände gehörte, belegt nicht zuletzt die Aufsatzsammlung „Pädagogik aus 30 Jahren“ (vgl. Nohl 1949a).

sozialpädagogischen Diskurs der Kaiserzeit anschließen und Motive aufnehmen können, die bereits vorher virulent waren: Die Überzeugung, dass das „Soziale“ Probleme erzeugt, die pädagogisch bearbeitet werden können und im Kontext des Ziels der „Höherbildung“ der Menschheit zu reflektieren sind. Nohl nahm diese Motive in einen sozialpädagogischen „Normbegriff“ auf, stellte sie in den historischen Zusammenhang der Entwicklung der Pädagogik zu ihrer Einheit hin, zu einem, wie er an Schleiermacher anschließend konstatierte, autonomen Kultursystem, um von dort aus den pädagogischen Gehalt institutionalisierter Bereiche der Wohlfahrtspflege zu bestimmen und sie schließlich für die Pädagogik als Ausbildungswissenschaft zu gewinnen. Damit gelingt es der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, für die Sozialpädagogik über den bloßen Reflexionsbegriff hinaus einen Gegenstandsbereich zu reklamieren und die bis dato noch unvollkommene „Einheit“ von „Idee“ und „Wirklichkeit“, von Begriff und Sache durch sich selbst zu repräsentieren. Unterdessen wird das Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ einschließlich seiner epistemologischen und methodologischen Prämissen zum Leitkonzept der Sozialpädagogik, über welches sie die von ihr reklamierte Wirklichkeit einer spezifischen Praxis in den Blick nimmt und den dort virulenten pädagogischen Gehalt zu bestimmen sucht (vgl. hierzu Neumann 2003).

Diese Ausdifferenzierung des Verwendungszusammenhangs des Begriffs prägt bis zur Gegenwart die disziplinäre Matrix einer nunmehr als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mehr oder weniger konsolidierten Sozialpädagogik. Macht die Sozialpädagogik heute ihre paradigmatische Struktur in ihren Selbstbeschreibungen zum Thema, dann unterscheidet sie entsprechend für gewöhnlich zwei Traditionslinien voneinander (vgl. z.B. Hornstein 1995, S. 16ff.): Zum einen ein gewissermaßen „breit“ angelegtes Verständnis von Sozialpädagogik als Theorie der Erziehung im Ganzen, wobei Erziehungsprozesse im Horizont ihrer sozialen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Wirkungen reflektiert werden, und zum anderen ein Verständnis von Sozialpädagogik als Theorie und Praxis eines bestimmten Bereichs öffentlicher Erziehung, in dem es um Unterstützung für das Aufwachsen in schwierigen Lebenslagen geht. Die beiden von Walter Hornstein als paradigmatisch gekennzeichneten Realitätsperspektiven legen gleichsam den Variationsspielraum sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit fest. Anders gesagt: Die Sozialpädagogik konstituiert und etabliert sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in einem diskursiven Spannungsfeld, das zwischen diesen beiden Polen angesiedelt ist, die zugleich das Spektrum möglicher

Positionierungen begrenzen. Mit dem einen Pol verbindet sich eine berufsfeldübergreifende sozialwissenschaftliche Perspektive, welche die Aufgabe von Erziehung und Bildung in Kontexten gesellschaftlichen Wandels reflektiert, mit dem anderen eine strikt berufskundlich fokussierte und arbeitsfeldorientierte Handlungswissenschaft, die für sich in Anspruch nimmt, mit der Ausarbeitung von Methoden und Handlungsmaximen die professionelle Bewältigung sozialer Problemlagen in einem an den Bedürfnissen des Individuums „geschulten“ Blick zu unterstützen (vgl. hierzu auch Neumann 2003). Mit Bachelard ließe sich im Hinblick auf das historische Beharrungsvermögen der beiden Positionierungen auch von einem „epistemologischen Paar“ sprechen (vgl. hierzu Lecourt 1971, S. 22), eine Figur, die unterstreicht, dass auf den ersten Blick als komplementär oder different wahrgenommene Positionierungen ihre jeweilige Plausibilität und Suggestivität aus der Gegensätzlichkeit beziehen, die sie mit anderen Positionierungen „eint“ und zu ihrer eigenen Stabilisierung beiträgt. Rede und Gegenrede formieren sich in Positionierungen,

„die dadurch, dass sie den Eindruck erwecken, als wäre der Bereich des Möglichen allein durch diese beiden polaren Positionen abgesteckt, die Einsicht verhindern, dass jedes der beiden Lager die beste Rechtfertigung für die eigenen Beschränkungen allemal noch in den Beschränkungen des Gegners findet“ (Bourdieu 1988a, S. 190).

Für das Vorliegen einer solchen Konstellation spricht historisch beispielsweise zum einen der Begründungszusammenhang der altbekannten Bäumerschen Formulierung, wonach Sozialpädagogik „nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik [...] unterstellt ist“, sondern vielmehr der „Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge“ sei, sofern sie „nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1998 [1929]), eine Formulierung, die bis in den Wortlaut hinein gegen das gerichtet war, was insbesondere von Natorp unter Sozialpädagogik verstanden hatte. Dafür spricht aber nicht zuletzt auch die Beobachtung, dass die Positionierungen in der in jüngster Zeit in Gang gekommenen Debatte um den „sozialpädagogischen Grundgedanken“, die sich an Jürgen Reyers verschwörungstheoretischer Polemik gegen die geisteswissenschaftliche „Entsorgung“ des sozialpädagogischen „Theoriebegriffs“ entzündete, dazu neigen, sich hinter einer der vermeintlich diskordanten theoriegeschichtlich überlieferten Leitvorstellungen zu verschanzen bzw. die Tendenz unverkennbar ist, beide Positionen gegeneinander auszuspielen (vgl. hierzu Müller 2002; Niemeyer 2002, 2003; Reyer 2001, 2002 a, b; Winkler 2002).

Betrachtet man die heutige Sozialpädagogikdiskussion ist unverkennbar, dass weiterhin beide Begriffsvarianten in Gebrauch sind. Auch Jürgen Reyer (2001; 2002 a,b), der behauptet, der sozialphilosophisch ambitionierte Sozialpädagogikbegriff, den er mit einem „sozialpädagogischen Grundgedanken“ identifiziert, sei mittlerweile zugunsten des berufskundlichen verschwunden, hätte große Mühe, auf ihn zurückzugreifen, wenn dies tatsächlich der Fall wäre. Auch hier erweist es sich als zutreffend und aufschlussreich, dass derjenige, der wie er versucht, für eine spezifische, wenn auch historisch informierte Auslegung des Sozialpädagogikbegriffs Partei zu ergreifen, Teil des Feldes ist, über das zu richten er sich anschickt. Von einem kollektiven Verdrängen kann also keineswegs die Rede sein. Bestenfalls kann man von einem Verdrängungswettbewerb zwischen einem, wie schon bei Fischer nachzulesen (Fischer 1954a [1924]), eher „reinen“, weil nachweislich älteren theoretischen oder explizit wissenschaftlichen und einem eher „populären“, weil auf die Aufgaben und Belange erzieherischer Praxis bezogenen Sozialpädagogikverständnis sprechen. Hier liegt die Analogie zu Bourdieus Analysen der Felder der kulturellen Produktion (vgl. Bourdieu 1993d) auf der Hand: Die selbst als alternativlos gehandelten Alternativen „Kunst oder Kommerz“, „Wahrheit oder Erfolg“, hier: „Wissenschaft oder Praxis“ organisieren sich um ein Klassifikationsprinzip, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen der „reinen Produktion“ für den beschränkten „Markt der Produzenten“ und der den Meinungen und Erwartungen des „breiten Publikums“ ausgesetzten „Massenproduktion“ ständig reproduziert (vgl. etwa zum Feld der Kunst: Bourdieu 1999, S. 198 bzw. S. 340ff.).⁸⁰ Als diakritisches Wahrnehmungsschema des „praktischen Sinnes“, bildet es die operative Grundlage einer, so könnte man in Ergänzung zu Luhmanns „Beobachten als Unterscheiden“ formulieren, nicht nur differenzierenden, sondern zugleich auch wertenden Weltsicht (vgl. Bourdieu 1992, S. 102), ein „Unterscheidungsurteil“

⁸⁰ Ein illustres Beispiel für die spezifische Art der intern wie extern differenzierenden Weiterzeugung im Feld der künstlerischen Produktion, die in der paradigmatischen Opposition von „reiner“ und „kommerzieller“ Kunst zum Ausdruck kommt, ist das Post-van-Goghsche-Trauma, das die Verteidiger der „reinen Kunst“ gegen jede Form der Diskriminierung zu Felde ziehen lässt, welche sich nicht auf einer solitären Wahrnehmung des Werkes selber begründet. Mit Blick auf die neurotische Suche des Kritikers nach dem verkannten Genie hat dies René Ricard, „Entdecker“ der New Yorker Graffiti-Künstler Jean-Michel Basquiat und Keith Haring, auf den Punkt gebracht: „Nobody wants to miss the Van Gogh Boat. [...] We're so ashamed of his life that the rest of art history will be retribution of van Gogh's neglect. No one wants to be part of a generation that ignores another van Gogh“ (Ricard 1981, S. 81f.). Der Vollständigkeit halber müsste man hinzufügen: Erst die Autonomisierung des künstlerischen Feldes und die damit verbundene interne Differenzierung in Unterfelder hat die Rehabilitation Van Goghs im Lichte des Gegensatzes von „reiner“ und „kommerzieller Kunst“ ermöglicht: „How many pictures did he sell. One“ (ebd.).

gleichsam, das sich auch in den anerkannten und praktizierten „Sicht- und Teilungsprinzipien“ (nomos) des Feldes der wissenschaftlichen Produktion manifestiert, denen die nach innen wie nach außen gerichtete Weltsicht der Akteure unterliegt.⁸¹

Kant hat gleichsam intuitiv eine solche Struktur des wissenschaftlichen Feldes bekanntlich schon im „Streit“ der so genannten „oberen“ und „unteren“ Fakultäten deutlich werden lassen. Gemeint ist damit die Polarisierung des wissenschaftlichen Feldes in eine „weltliche“ und eine „wissenschaftliche“ Fraktion, die sich durchaus auch innerhalb einer einzigen Disziplin, ja sogar innerhalb eines einzigen Instituts gegenüber stehen können (vgl. Bourdieu 1988a, S. 118; 1991a, S. 15; 1998a, S. 33).⁸² Während die „weltliche“ Fraktion um gesellschaftliche Anerkennung ringt, die sie sich, wie etwa in den Disziplinen Medizin und Rechtswissenschaft, über die durch berufskundliche und berufsmoralische Ausbildung sowie standespolitische Interessenvertretung sichergestellte Reproduktion der anerkannten Professionen verschafft, ist es der „wissenschaftlichen“ darum zu tun, im Geiste der Unabhängigkeit von Forschung und Lehre die Fundamente wissenschaftlicher Freiheit und Rationalität zu verteidigen (vgl. Bourdieu 1988a, S. 82ff.). Für die Hierarchisierung des wissenschaftlichen Feldes ergibt sich daraus eine chiastische Struktur: Während die am weltlichen Pol angesiedelten Gruppierungen sich ihre gesellschaftliche Anerkennung durch die Erfüllung von im

⁸¹ Die soziale Wahrnehmung als „bewertende Unterscheidung“ bildet bei Bourdieu die operative Basis zugleich horizontalen und vertikalen Strukturaufbaus. Der Hauptunterschied etwa zwischen den Sozialtheorien Luhmanns und Bourdieus besteht nicht nur darin, dass die eine eher auf argumentative Geschlossenheit setzt, wo es der anderen um empirische Offenheit geht, nein, vielmehr ist es gerade jenes elementare über eine rein differenztheoretische Sicht hinausweisende theoriearchitektonische Bauprinzip, das es Bourdieu ermöglicht, eine Theorie sozialer Differenzierung mit einer Theorie sozialer Ungleichheit zu kombinieren. Anders gesagt: Nur wenn man die zugleich unterscheidende und evaluative Dimension sozialer Wahrnehmung in Rechnung stellt, lassen sich die unterschiedlichen Ebenen sozialer Strukturierung simultan erfassen und hinsichtlich ihres Zustandekommens erklären. Vor diesem Hintergrund muss auch in Zweifel gezogen werden, ob Luhmann mit der Unterscheidung Inklusion/Exklusion, wie vielfach nahe gelegt wird, tatsächlich für sich in Anspruch nehmen kann „in relevanten Hinsichten die Nachfolge der soziologischen Theorie der Ungleichheit [...] anzutreten“ (Stichweh 2000, S. 85; vgl. auch Luhmann 1995b; 1997, S. 632ff.). Auch die Unterscheidung Inklusion/Exklusion folgt dem Primat horizontaler Differenzierung: Wie Hillebrandt (2004, S. 126) treffenderweise angemerkt hat, ist „Exklusion“ – ein Begriff, der vielfach als Bezeichnung für eine Form des sozialen Ausschlusses missverstanden wird, die nur Ausschluss ist – nie ohne gleichzeitige Inklusion zu haben. Damit wird zwar das Problem sozialer Teilhabe in den unterschiedlichen Funktionssystemen gestreift, aber die Produktion und Reproduktion sozialer Strukturen der Über- und Unterordnung lässt sich damit im Ansatz weder registrieren noch erklären. Zu einem Versuch, die beiden makrosoziologischen Konzepte „Theorien sozialer Ungleichheit“ und „Theorien sozialer Differenzierung“ miteinander „ins Gespräch zu bringen“ vgl. den von Schwinn (2004) herausgegebenen Sammelband.

⁸² Bourdieu hat diese Struktur des akademischen Feldes in Frankreich empirisch bereits im Vorfeld der Maiereignisse von 1968 nachgewiesen, vermutet aber mit diesem schon bei Kant erfassten Gegensatz auf eine sich in immer anderen epochalen und disziplinären Ausprägungen zeigende überhistorische Invariante gestoßen zu sein (vgl. Bourdieu 1989a).

Allgemeinen als sozial notwendig wahrgenommenen Aufgaben wie z.B. der Ausbildung von bestimmten staatlich anerkannten Berufsgruppen mit einem bereichsspezifischen Monopol verschaffen, aber hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Kompetenz von den „reinen“ (wie z.B. den naturwissenschaftlichen und philosophischen) Fakultäten leben, verfügen Letztere wiederum über geringere gesellschaftliche Anerkennung, aber dafür umso mehr über wissenschaftliche Autorität.⁸³ Dieser Gegensatz ließe sich für die Erziehungswissenschaft problemlos rekonstruieren am Beispiel des Vergleichs der gesellschaftlichen und wissenschaftsinternen Stellung von so genannter dienstleistungsorientierter pädagogischer Forschung, die sich „in den Dienst“ der „großen Themen“ der öffentlichen Debatten um die Reform des Bildungswesen stellt und deren vorrangiges Geschäft gerade in Zeiten einer neoliberalen Umgestaltung des staatlichen Bildungswesens sich weniger an der Suche nach „Wahrheit“, als am Einwerben von Drittmitteln orientiert, sowie einer „Pädagogik des Elfenbeinturmes“, die in provokativer Distanzierung von der Forderung nach praktischer Relevanz einen esoterischen Intellektualozentrismus kultiviert (vgl. hierzu Schmidt-Salomon 1999, S. 244ff.). Der Gegensatz von Klinikern und Grundlagenforschern in der Medizin liefert ein ebenso treffendes Beispiel: Während der an sozialer Anerkennung orientierte und partizipierende Kliniker sich an einer erfahrungsgesättigten Kunst orientiert und „sehr gut mit einer direkt auf seine Anforderungen ausgerichteten Forschung zu leben“ weiß, macht der wissenschaftlich dominierende Grundlagenmediziner demgegenüber die Rechte einer von jeglicher Dienstleistungsfunktion befreiten Grundlagenforschung geltend (vgl. Bourdieu 1988a, S. 118f.). Der „Streit der Fakultäten“ kommt gelegentlich, aber nicht ausschließlich, in der bekannten Opposition von angewandter und grundlagenorientierter Wissenschaft zum Vorschein, kann aber in den einzelnen Disziplinen je nach aktueller Debattenlage die unterschiedlichsten inhaltlichen Maskierungen annehmen. Die sich in je unterschiedlichen subjektiven Unterscheidungskategorien manifestierenden „Etablierten-Außenseiter-Figurationen“

⁸³ Die schon etwas in die Jahre gekommene Untersuchung von Rüdiger Lautmann und Michael Meuser (1986) zur Verwendung soziologischen Wissens in professionsorientierten Wissenschaftsdisziplinen, die u.a. einen Vergleich von Rechts- und Erziehungswissenschaft zum Gegenstand hat, kann in gewisser Weise als ein weiterer präzisierender Beleg für diese Invarianz in der Struktur des akademischer Felder gelesen werden. Sie zeigt nämlich implizit, dass die „Entfernung“ vom weltlichen Pol, die bei der Erziehungswissenschaft etwas größer ist als bei der Rechtswissenschaft, deren Ausbildungs- und Forschungsleistungen viel stärker staatlich sanktioniert sind, mit einer unterschiedlich stark ausgeprägten Inanspruchnahme soziologischen Wissens korreliert, das ja gerade den Typus nicht-professionsorientierten Wissens verkörpert. Während die Rechtswissenschaft, sich auf Dauer mehr oder minder weigerte, sich durch soziologische Fremdbeschreibungen der juristischen Praxis irritieren zu lassen, hat sich die Erziehungswissenschaft oder die Pädagogik lange sehr freimütig bei der Soziologie bedient.

sind weniger Ausdruck objektiv minderwertiger bzw. höherwertiger Eigenschaften einer bestimmten Gruppe von Akteuren, sondern eher das Resultat praktisch strukturierter Relationen (vgl. hierzu Elias/Scotson 1990). Keiner der sich gegenüberstehenden Gruppierungen wird ohne die andere zu dem, was sie ist. Und weil es nicht auf die Eigenschaften von Individuen ankommt, sondern auf die Beziehungen, durch die sie zu Trägern bestimmter zugeschriebener Attribute werden, variiert ihr Status als „Etablierter“ oder „Außenseiter“, je nach den kontextspezifischen Unterscheidungskategorien. Insofern sind die Akteure eines Feldes stets in eine Vielfalt, um bei dieser Dichotomie zu bleiben, von Etablierten-Außenseiter-Figurationen eingebunden. In einer tendenziell desaggregierten Gesellschaft⁸⁴ erzeugt der „Eigensinn“ der Felder nach außen hin Effekte der Inklusion bzw. Exklusion, und nach innen Hierarchisierungen, welche nach Kriterien erfolgen, die in Abhängigkeit vom Grad der Autonomie vom sozialen Raum bzw. dem „Feld der Macht“ (vgl. hierzu Bourdieu 2004c) insgesamt variieren, d.h., durch unterschiedliche sich überlagernde Sicht- und Teilungsprinzipien gesteuert werden. In diesem Zusammenhang kommt es zu Strukturbildungen, die je unterschiedlichen Logiken folgen. In die Spannung zwischen eher weltlich orientierten und eher wissenschaftlich orientierten Disziplinen oder Forschungsrichtungen ragt die inhaltlich je nach Feld variierende, aber als invariantes Merkmal der Felder kultureller Produktion nachweisbare Oppositionsbeziehung zwischen Orthodoxie und Häresie hinein (Bourdieu 1988a, S. 120), die im religiösen Feld ihre paradigmatische Gestalt annimmt (vgl. hierzu Bourdieu 2000). Der auf eine Bewahrung der tradierten „Ordnung des Wissens“ verpflichtete Wissenschaftler betreibt nicht nur intensive Nachwuchsförderung, sondern ist auch in verschiedensten universitären, fachgesellschaftlichen und politischen Kommissionen zu Hause, schreibt Lehr- und Methodenbücher und verfügt über ausgefeilte Strategien, von ihm ausgebildete Personen in „Position“ zu bringen. Während er sich weitestgehend von einer problemorientierten Forschung distanziert hat, ist der Häretiker geradezu dazu gezwungen, sich über grundlagenorientierte und den disziplinären Blick überschreitende Forschungsleistungen Anerkennung zu verschaffen und sich an fachübergreifende Diskussionszusammenhänge zu richten. Die sozialstrukturelle Binnendifferenzierung des Raumes der Disziplinen – oder wie Kant und Bourdieu es nennen: Fakultäten – korrespondiert nicht nur mit den unterschiedlichen Herkunftsmerkmalen und Lebensstilen der Akteure (vgl. Bourdieu 1988a, S. 108ff.); sie kehrt auch wieder in

⁸⁴ Zur Kennzeichnung der Feldtheorie als desaggregierter Gesellschaftsanalyse vgl. Bohn (2005), S. 60ff.

einem besonderen praktischen Verhältnis zu den Gebräuchen der akademischen Welt: Vertreter des „weltlichen“ Pols des akademischen Feldes neigen dazu, „sich selbst und die Welt, so wie sie ist, ernstzunehmen, sich vorbehaltlos mit der *Ordnung der Dinge* zu identifizieren, mit jenem Zustand, der Sein und Sollen zugleich ist“, wohingegen der im weltlichen Sinne non-konformistische und der Unabhängigkeit intellektuellen Daseins verpflichtete „wissenschaftliche“ Pol

„das Moment von Distanzierung [vergegenwärtigt], das Gegenteil von Integration also, die Ablehnung all dessen, was zur ‚Eingliederung‘ führt, was in die normale Welt der Ordnungsfanatiker einbindet: Zeremonien, Rituale, Gemeinplätze, Überlieferungen, Ehrungen, Medaillen („Ehrungen entehren“, so Flaubert), Übereinkünfte und Anstandsregeln, kurzum: alles, was die belanglosesten Praktiken der mondänen Welt – mitsamt den Disziplinierungen, die sie erzwingen, den Hierarchien, die sie verdeutlichen, und der Wahrnehmung der sozialen Grenzziehungen, die sie implizieren – zutiefst mit der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung verbindet“ (a.a.O., S. 102f., Hervorh. i. Orig.).

Genauso wie dieses einvernehmliche Verhältnis zur Welt „da draußen“, wie es vornehmlich von denjenigen eingegangen wird, die sich auf dem orthodoxen Flügel des Feldes ein- und zurechtfindenden, auf die spezifische Position zurückgeführt werden kann, die sie als Akteure im sozialen Raum bzw. im Raum der wissenschaftlichen Produktion einnehmen (was natürlich für alle Akteure gilt), geht es mit einem „normierten“ Bild von normaler Wissenschaft einher, von dem die Praktiken der Wissensproduktion nicht unberührt bleiben (vgl. a.a.O., S. 107). Entsprechend herrschen in den jeweiligen „Subkulturen“ des wissenschaftlichen Feldes jeweils unterschiedliche epistemologische Strategien bzw. Praktiken der Objektivierung vor; etwas, das man in Anlehnung an Ludwik Fleck (vgl. Fleck 1980 [1935]) als einen besonderen kollektivierten „Denkstil“ bezeichnen könnte: So tendieren die von gesellschaftlicher Verantwortung weitgehend entlasteten, dem Drang nach Selbstbegründung unterworfenen Disziplinen (z.B. Philosophie, Kunst- und Literaturgeschichte) dazu, „Konstruktionen als autonom [zu] behandeln, deren Erklärungs- und Daseinsgrund keineswegs vollkommen in ihnen selbst liegt“ und der „Illusion einer rein vernunftgemäßen und von jedweder Determinierung freien Genese“ nachzuhängen (Bourdieu 1988a, S. 125; vgl. auch Bourdieu 2001a, S. 57ff.). So bleibt etwa der gesellschaftlich und politisch weitgehend marginalisierten Philosophie laut Bourdieu nur noch die Option, „aus der historischen Not eine theoretische Tugend zu machen“: „Die

Grundlegung als gesellschaftliche Vernunft, die ihr ohnehin verweigert wird, verweigert sie sich und beansprucht dafür, um den Preis einer theoretischen Akrobatenleistung, [...] sich als (reine) Vernunft aus sich selbst zu begründen“ (Bourdieu 2001a, S. 57).

Der Selbstbegründungsdrang nimmt demgegenüber bei den gesellschaftlich anerkannten Disziplinen deutlich ab; sie können es sich gar nicht erlauben, sich in einem fortdauernden Zustand latenter Selbstbezweifelung zu präsentieren, ohne ihre gesellschaftlich anerkannte Autorität als Wissenschaft aufs Spiel zu setzen, da der ihnen zugeschriebene Status gerade ein Effekt der ihnen zugeschriebenen wissenschaftlichen Autorität ist. An die Stelle der kritischen Selbstbeobachtung tritt die Fixierung auf ein Objekt im Sinne des „Verhaftetseins an das Hier-und-Jetzt der Dinge“ (Bourdieu 1988a, S. 131). Die soziale Stellung innerhalb des wissenschaftlichen Feldes bzw. innerhalb einzelner Disziplinen und Forschungsrichtungen, die in Abhängigkeit von der Stellung zur der in Feldern ausdifferenzierten sozialen Umwelt variiert, bleibt also nicht ohne Auswirkungen auf die Möglichkeit, sich qua objektivierender Verfahren von den alltagsweltlichen Wahrnehmungskategorien zu lösen. Bourdieu hat dies wiederholt an der „Spontansozio­logie“, der am äußeren Ende des weltlich dominanten Pols angesiedelten sozialwissenschaftlichen Meinungsforschungsinstitute bzw. der nationalen statistischen Ämter und staatlichen Forschungsinstitute verdeutlicht, die dazu verdammt sind, gesellschaftliche und politische Problemdefinitionen (Jugendarbeitslosigkeit, Gewalt, Drogenabhängigkeit, Medienkonsum, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Rechtsextremismus, sexuellen Missbrauch etc.) bzw. bestimmte präformierte Objektkonstruktionen (die Gruppe der „jungen Arbeitslosen“, der „jungen Alten“, der „Industriearbeiter“, der „gebildeten Frauen“, der „Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund“ etc.) unhinterfragt als sozialwissenschaftliche Probleme bzw. Analyse­kategorien zu akzeptieren (vgl. Bourdieu 1992, S. 208ff.; Bourdieu 1998a, S. 47; Bourdieu 2004a, S. 90f.). Verschleiert werden die Verstrickungen von Objekt und Objektivierung von den Akteuren im Feld der Meinungsforschung mit Plädoyers für die Objektivität der Methoden der empirischen Sozialforschung, die nicht selten Formen eines militanten Positivismus annehmen. Die „Wissenschaft ohne Wissenschaftler“ (Bourdieu 1992, S. 208ff.) verspricht also Objektivität ohne Objektivierung. Drastisch ausgedrückt:

„Ohnehin wird ja meiner Meinung nach in Dreiviertel aller Untersuchungen nichts anderes gemacht, als soziale Probleme in soziologische Probleme zu verwandeln. Man kann dafür –zig Beispiele anführen: Das Altenproblem, das Frauenproblem, jedenfalls wenn es in einer bestimmten Form gestellt wird, das Jugendproblem ... Es gibt alle möglichen prä-konstruierten Objekte, die sich als wissenschaftliche Objekte durchsetzen und die, weil ihre Wurzeln im *common sense* liegen, von vorneherein in der *scientific community* wie in der breiten Öffentlichkeit auf Beifall rechnen können. Ein Gutteil der Objektdefinitionen entspricht beispielsweise bürokratischen Einteilungen: Die großen Sparten der Soziologie entsprechen der Aufteilung auf Ministerien: Bildung, Kultur, Familie, Jugend, Sport usw. Und ganz allgemein sind viele Instrumente, mit denen soziale Realität konstruiert wird (etwa sozioökonomische Indices, Altersklassen usw.), bürokratische Kategorien, über die niemand richtig nachdenkt“ (Bourdieu /Chamboredon/Passeron 1991, S. 272, Hervorh. i. Orig.).

Hierin offenbart sich die spezifische Problematik des Sozialwissenschaftlers, dessen Wahrnehmungskategorien der sozialen Welt selbst Teil der Konstruktion der sozialen Welt sind, in verschärftem Ausmaß. Hinzu kommt, dass sich die Sozialwissenschaften hinsichtlich ihrer Beschreibungsangebote der gesellschaftlichen Wirklichkeit in einem Konkurrenzverhältnis zu anderen Wissenschaften sowie anderen Feldern der kulturellen Produktion (Politik, Medien etc.) stehen (vgl. Bourdieu 1995; vgl. Luhmann 1997 bzw. auch schon Mannheim 1964). Der Kampf um das Monopol legitimer Selbstbeschreibungen der Gesellschaft stellt, wie bereits oben ausgeführt, besondere Anforderungen an die „Objektkonstruktion“ bzw. verlangt methodologisch eine Unterbrechung des Zirkels der sich gleichsam wie von selbst reproduzierenden „vorherrschenden Meinungen“ und offiziellen Kategorien:

„Der erste Schritt einer wirklich wissenschaftlichen Sozialwissenschaft müsste [...] sein, jene gesellschaftliche Konstruktion der Forschungsgegenstände selbst zum Gegenstand zu machen, die der Soziologie von staatlichen Stellen nahegelegt werden (heute etwa Straffälligkeit, ‚Vorstädte‘, Drogenmissbrauch), deren Analysekategorien unhinterfragt in die Arbeit der großen staatlichen Forschungseinrichtungen [...] eingehen [...]“ (Bourdieu 1998a, S. 49).⁸⁵

⁸⁵ Man bräuchte sich unter diesem Gesichtspunkt nur einmal die zahlreichen Projekte des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) anzusehen, der größten außeruniversitären sozialpädagogischen Forschungseinrichtung, um ohne Mühe festzustellen, dass die je nach thematischer Konjunktur als gesellschaftspolitisch relevant eingestuft Probleme unmittelbar in die Entdeckung von (scheinbar) wissenschaftlichen Problemen hineinragt und nicht nur thematische Schwerpunkte, sondern auch Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und leitende Analysekategorien bestimmt.

Dies fällt umso schwerer, je abhängiger die „Eigenständigkeit“ einer Disziplin von gesellschaftlicher Abhängigkeit ist. Wir werden auch im Kontext der nun folgenden sozioepistemologischen Vermessung des akademischen Feldes der Sozialpädagogik auf dieses Phänomen stoßen.

2.3 Heteronome Autonomie

In der sozialpädagogischen Historiographie besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der take-off zur Verselbständigung der Sozialpädagogik als institutionalisierte wissenschaftliche Disziplin, der mit Blick auf die verwendeten theoriepolitische Strategie eher wie ein durch Selbstbegründung herbeigeführter Gründungsakt anmutet, , aufs Engste mit dem Namen Herman Nohl verbunden ist (vgl. zuletzt Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 52ff.). Ihm ist es gelungen, im Windschatten des sich ausdifferenzierenden Wohlfahrtsstaates am Beginn der Weimarer Republik für die Sozialpädagogik einen kulturellen „Eigenwert“ geltend zu machen, indem er die Entwicklung der Pädagogik am Übergang zum 20. Jahrhundert ausgehend von den so genannten „Bewegungspädagogiken“ (Reyer) als einer zunächst avantgardistischen Strömung bis hin zur Reform der staatlichen Institutionen der Erziehungsfürsorge als einen gerichteten Prozess interpretierte. Die aus den 1920er Jahren stammende Argumentation ist bekannt. Mit Blick auf das Vermächtnis der Jugendbewegung formulierte er: „So ist die Jugendbewegung wie ein Ferment in alle soziale Arbeit, vor allem auch der Ämter und Anstalten, der staatlichen wie der konfessionellen eingegangen [...] Den Bewegungscharakter hat sie damit allerdings verloren“ (Nohl 1970 [1935], S. 28).

Einige Jahre später ratifizierte auch Erich Weniger diese Deutung in einem Artikel zum „Enzyklopädische(n) Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge“. Er beendete seinen kursorisch angelegten Durchgang durch die Kontroversen der sozialpädagogischen Begriffsgeschichte, die zugleich an unterschiedliche kontextspezifische Verwendungsweisen gekoppelt waren, mit der „einheitsstiftenden“ Feststellung:

„Seit etwa 1905 hat dieser Streit um den Begriff der Sozialpädagogik jede Bedeutung verloren, statt dessen gibt es heute eine ausgedehnte Praxis, die sich selbst als eine ‚sozialpädagogische‘ weiß, hervorgegangen seit der Jahrhundertwende aus hier und da isoliert auftauchenden konkreten Bemühungen, die sich an den verschiedensten Einzelproblemen, die man jeweils als die vordringlichsten empfindet, entzünden; aus solchen Einzelbemühungen etwa seit dem Weltkriege sich zusammenfinden zu dem großen Strom einer ‚sozialpädagogischen Bewegung‘, die nun auch nach theoretischer Begründung ihres Arbeitszusammenhangs verlangt und in der Deutung des von allen Seiten gebrauchten Begriffs der ‚Sozialpädagogik‘ sucht“ (Weniger 1930, S. 750f.).

Auch Mollenhauer, der mit den historischen Varianten sozialpädagogischer Begriffsbildung vertraut war (vgl. Mollenhauer 1959), verteidigte die Vereinnahmung des Begriffs für den Bereich der Jugendwohlfahrtsarbeit später mit dem Hinweis, dass das Auftauchen neuer pädagogischer „Tatbestände“, die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz ihren institutionellen Niederschlag fanden, als ein konstitutives Moment dessen angesehen werden musste, „was als Erziehungswirklichkeit in dem pragmatischen Sinne dieses Ausdrucks bezeichnet wurde“ (Mollenhauer 1968a, S. 223). Die Rede von Sozialpädagogik in der Differenz zur Pädagogik im allgemeinen, so Mollenhauer andernorts, mache nur Sinn, wenn man dem Umstand Rechnung trägt, dass mit der Entwicklung und Expansion eines neuen institutionalisierten Bereiches von Erziehung die sozialpädagogische Idee seinerzeit erst manifest geworden ist und damit nicht bloß eine Idee, eine kognitive Struktur darbietet, sondern einer objektivierten Gestalt öffentlicher Erziehung entspricht (Mollenhauer 1998c [1966]). Die Erscheinungsformen der sozialpädagogischen Handlungsfelder führt er darauf zurück, dass sie gerade an der Nahtstelle des individuell-gesellschaftlichen Konfliktes angesiedelt sind (vgl. Mollenhauer 1973; Mollenhauer 2001 [1964, S. 14f.]). Mollenhauer unterstreicht damit nochmals den Gedanken seiner Vorgänger, die Ausdifferenzierung eines eigenen Bereiches der Erziehung außerhalb von Schule und Familie lasse sich mit der gedanklich-begrifflichen Klammer „Sozialpädagogik“ angemessen bezeichnen.

Diese Argumentation basiert auf einer internalistischen Rekonstruktion des sozialpädagogischen Diskurses und bringt damit vor allem die Art und Weise zur Darstellung, in welcher „innerhalb des sozialpädagogischen Diskurses die Konstitution dieses Diskurses selbst interpretiert worden ist“ (Winkler 1997b, S. 143). Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn man heute feststellen muss, dass Nohl weniger eine sozialgeschichtliche Rekonstruktion der Sozialpädagogik als gesellschaftlicher Praxis, als eine „allgemeine Semantik“ entfaltet hat, „die über weite Strecken eine vornehmlich legitimatorische Funktion“ erfüllte (a.a.O., S. 156). Entgegen der Intention, den sozialpädagogischen Diskurs nur aus sich heraus zu verstehen, wird mit dem Vorhaben der Objektivierung indes das Ziel verfolgt, sich aus der Befangenheit an die Selbstbegründungszwänge der Sozialpädagogik zu lösen und stattdessen die besonderen Bedingungen in den Blick zu rücken, denen eine sich im Prozess der Etablierung und

Konsolidierung befindliche Disziplin im Feld der wissenschaftlichen Produktion in ihren Bemühungen um eine Autonomisierung ausgesetzt sieht. Das, was heute rückblickend als Pädagogisierung von Jugendpflege und Jugendfürsorge erscheint – ein Vorgang, der, folgt man den vereinheitlichenden Deutungen der sozialpädagogischen Geschichtsschreibung, „die Entwicklung der Sozialarbeit zu einem eigenständigen Bereich [vollzieht], und [...] ihre Institutionalisierung als eigenständiger Praxisbereich [vollendet]“ (Münchmeier 1981, S. 83; Anpassung S.N.) – lässt sich aus der Sicht einer im akademischen Feld sich etablierenden pädagogischen Wissenschaft als Versuch interpretieren, die Autonomie der pädagogischen Wissenschaft über die Autonomie ihres Gegenstandes zu begründen. Dafür spricht auch das Gesamtbild, das man erhält, wenn man die vielfältigen Referenzen der Debatte um die „Autonomie der Pädagogik“ in den Blick nimmt. Sie war keineswegs auf den innerwissenschaftlichen Konsolidierungsprozess beschränkt, sondern verknüpfte in undurchsichtiger Weise ganz unterschiedliche Themen miteinander:

„Politisch-gesellschaftliche und professionspolitische Erwartungen an die Unabhängigkeit des Erziehungssystems von fachfremder Kontrolle, normative Auseinandersetzungen über die Rolle von Konfessionen in den Pflichtschulen, theoretische Aussagen über das spezifische Erkenntnisthema der wissenschaftlichen Pädagogik, strukturtheoretische Analysen des funktionalen Prinzips aller Erziehung und schließlich gesellschaftsgeschichtliche Fragen zum Zusammenhang von Erziehung und sozialem Wandel“ (Tenorth 1989a, S. 123).

Theoriepolitisch betrachtet folgte die Nohlsche Argumentation also einem umgekehrten Weg: Während die Wohlfahrtsarbeit auf der einen Seite zur Konsolidierung ihrer Fachlichkeit „der einen autonomen sozialpädagogischen Idee“ (Nohl 1928, S. 188) bedürftig sei, käme eine „Theorie der Pädagogik, die bisher nur Schulpädagogik war“ nicht darum herum, „eine riesige Ausdehnung ihres Arbeitsfeldes“ (Nohl 1949b [1926], S. 27) zur Kenntnis zu nehmen. Diese Doppelstrategie von Vereinnahmung einerseits und Selbstbegründung andererseits kommt in dem Versuch zum Ausdruck, die Herausbildung eines neuen institutionalisierten Feldes pädagogischer Praktiken als Fortsetzung und Vervollkommnung des kulturellen Autonomisierungsprozesses (Stichwort „Pädagogische Bewegung“) zu lesen (vgl. Nohl 1970 [1935], S. 9). Sozialpädagogik wird nicht nur einfach zum „geistigen Zentrum“ der Wohlfahrtspflege erhoben (vgl. Nohl 1949b [1926], S. 140), vielmehr wird proklamiert, dass der sozialpädagogische Charakter der Wohlfahrtsarbeit historisch eingeschrieben sei (ebd.,

S. 150; vgl. hierzu auch Henseler 2000, S. 153). Die „sozialpädagogische Bewegung“ wurde damit retrospektiv zu jener Strömung erklärt, die den pädagogischen Nomos der Wohlfahrtspflege freigelegt hatte (vgl. in diesem Sinne Hermann 1956).

So steht aus der Sicht des unbefangenen Betrachters am Anfang des Disziplinbildungsprozesses vermeintlich weniger das Streben nach der wissenschaftlichen, als der professionellen Eigenständigkeit. Allerdings ist mit dem Insistieren auf der Autonomie der Pädagogik auch der Versuch verbunden, im wissenschaftlichen Feld eine Abgrenzung gegenüber philosophischen Inanspruchnahmen des Sozialpädagogikbegriffs, beispielsweise bei Natorp, vorzunehmen. Der Marburger Philosoph Paul Natorp galt bis weit über seinen Tod 1922 hinaus als der deutsche Sozialpädagoge von Rang (vgl. Kerschensteiner 1932, S. 4.). Natorp artikulierte die in seiner Sozialpädagogik gipfelnde praktische Philosophie allerdings nicht von der Position des verantwortlichen Erziehungspraktikers aus, auch wollte er sie nicht, obschon er nach dem 1. Weltkrieg durchaus für eine Ausbildung an Pädagogischen Akademien für den Bereich „sozialpädagogischer Aufgaben“ im Kontext der „nationalen Erziehung“ eintrat (vgl. Natorp 1918, S. 23), in einer Art „sozialer Nothilfe“ aufgehoben sehen (vgl. Natorp 1920 [1899], S. 94f.). Natorp trug seine „Sozialpädagogik“, die er auf der Grundlage kritischer Erkenntnistheorie entfaltete und mit dem Anspruch einer praktischen Reform der Gesellschaft verband, vielmehr vom „festen Boden“ des Feldes der Philosophie aus vor. „Seine“ Sozialpädagogik widmete sich der Aufgabe

„als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter den berechtigten Voraussetzungen [...] zu erforschen; als Praxis, Mittel und Wege zu finden, um jene wie diese Bedingungen gemäß der Idee, welche das Ziel gedachter Entwicklung bezeichnet, herbeizuführen und zu gestalten“ (Natorp 1894, S. 92f.).

Eine „soziale Pädagogik“ kann bei der Umsetzung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung behilflich sein, aber sie kann, so könnte man Natorp weiterführen, die gedankliche Arbeit des Philosophen bzw. des Wissenschaftlers nicht substituieren. Die erkenntnisbezogenen Aufgaben hielt er gerade nicht für professionalisierbar bzw. delegierbar, zumindest nicht außerhalb des intellektuellen Universums:

„Denn wo nicht Vernunft und Wissenschaft die menschlichen Geschicke leiten, da werden wilde Instinkte ihrer Herr, die sie alsbald in die verderblichsten Bahnen reißen; und mit der Beschaulichkeit einer dem Welttreiben abgekehrten Spekulation ist es denn auch gar bald aus. Sind durch die Lage der Zeit die Fragen radikal gestellt, so bedarf es radikaler Antworten, folglich der Wissenschaft; nicht dieser oder jener, sondern der Radikalwissenschaft: der Philosophie“ (a.a.O., S. IV).

Natorps politische Stellungnahmen, sein sozialreformerisches Interesse wie auch sein bildungspolitisches Engagement standen aber nicht im Gegensatz, sondern in engem Zusammenhang zu seiner intellektuellen Tätigkeit.⁸⁶ Seine Sozialpädagogik trug einen kaum übersehbaren politischen Zug, als „Sozialismus der Bildung“ war sie aber gegen den ökonomischen Primat des politischen Sozialismus gerichtet, und insofern blieb sie in ihrem Begründungszusammenhang eng an die philosophische Theoriegeschichte gebunden. So lehnte Natorp auch in den 1890er Jahren den Eintritt in die sozialdemokratische Partei ab und beschränkte sich darauf, dem Sozialismus vom Feld der Wissenschaft aus den Weg zu bereiten (vgl. Jegelka 1991, S. 28ff.). Insofern trägt Natorps politische Pädagogik ganz die Züge einer „antipolitischen Politik“ (Bourdieu 1991b, S. 45), die ihre Eigengesetzlichkeit vor allem der Ablehnung der Gesetze des politischen Universums verdankt. Mit dem Vorsatz, dem sozialen Kampf um Emanzipation mit den Mitteln der Wissenschaft zu dienen, folgte der Intellektualismus Natorps paradigmatisch dem platonischen Motiv, das doxische Moment der alltagsweltlichen Primärerfahrung durch Einsicht in die rationalen Ermöglichungsbedingungen einer gemeinschaftlichen Reorganisation des sozialen Lebens zu überschreiten und der Politik vom „festen Grund wissenschaftlicher Wahrheit“ (Natorp 1905, S. 1) dafür das Richtmaß vorzugeben. So wie Platons Politeia forderte, die Philosophen zu Königen oder die Könige zu Philosophen zu machen, so ging Natorp in Anlehnung an diese berühmte Formulierung im Jahre 1921 soweit, für die Errichtung einer neuen Gemeinschaftsordnung in der noch jungen Weimarer Demokratie dazu aufzurufen, dass „die Arbeiter Philosophen oder die Philosophen Arbeiter werden“ müssten (Natorp 1921, S. 5). Ungebrochen kommt hier der Glaube an die Universalität und nicht zuletzt an die Überlegenheit der wissenschaftlichen „Vernunft“ zum Ausdruck. Natorp beruft sich gleichsam auf die „ungeschriebenen Gesetze eines ethischen und wissenschaftlichen Universalismus“ (Bourdieu 1991b, S. 46), um der sozialen Welt jene Werte anzuempfehlen, die der spezifischen Weltsicht der Akteure des

⁸⁶ Zu Werk und Wirken Natorps als „politischer Intellektueller“ vgl. Jegelka (1991).

intellektuellen Feldes immanent sind. So war Natorps Einsatz für ein freies Volksbildungswesen beispielsweise motiviert durch den Gedanken, dieses möge als Beitrag zur Demokratisierung der Bildung eine „völlige Durchdringung des Kulturlebens mit dem Geiste und den Kräften der Wissenschaft“ gewährleisten (vgl. Natorp 1913, S. 3). Die Interventionen aus dem intellektuellen Feld verbergen ihre imperialistische Tendenz jedoch unter dem Deckmantel der vermeintlichen ethischen Neutralität eines humanistischen Rationalismus' (vgl. hierzu Bourdieu 2001a, S. 84ff.). Natorps politische „Interventionen“ laufen seinem intellektuellen Selbstverständnis nicht zuwider; vielmehr sind sie von einem Insistieren auf die besondere Autorität wissenschaftlicher Erkenntnis getragen, die ihre Spezifik – scheinbar paradox – mit ihrer Universalität zu begründen versucht. Diese Autorität ist konstitutiv an die Unabhängigkeit von allen „weltlichen“ Verpflichtungen und externen (politischen) Einflüssen gebunden, und sie ist es, die den „autonomsten Akteur[en] dieser autonomen Felder“ die Möglichkeit verschafft, „die beiden für die Identität des Intellektuellen konstitutiven, sie allererst begründenden Dimensionen ineins zur vollen Entfaltung zu bringen: die ‚Reinheit‘ und das ‚Engagement‘“ (Bourdieu 1991b, S. 45).

Dabei profitierte Natorp wohl maßgeblich von der herrschenden Stellung, die der Neukantianismus im Feld der Philosophie seinerzeit einnahm (vgl. hierzu Köhnke 1986). Die Universalität der wissenschaftlichen Vernunft erfolgreich zu „verallgemeinern“, die, ausgehend von der historischen und immer gefährdeten Errungenschaft, im intellektuellen Feld „die Produktion selber und zwar gemäß ihren eigenen Kriterien zu bewerten“ (Bourdieu 1991b, S. 56), würde voraussetzen, den sozialen Bedingungen von Universalitätsansprüchen auf den Grund zu gehen und die Diskrepanz, die zwischen den privilegierten Existenzbedingungen im intellektuellen Feld und den Bedingungen der „profanen“ Existenz im gesellschaftlichen Universum besteht, theoretisch reflektieren und überschreiten zu können (a.a.O., S. 65). Natorp war aber, und dieser Umstand steht gleichsam für die Kehrseite der Medaille, als Akteur im relativ autonomen philosophischen Feld eher zugleich „Nutznießer“ und „Opfer“ des ambivalenten Privilegs der „scholastischen Vernunft“, die sich selbst bedeutungslos macht, wenn sie sich auf die transzendente Illusion der Allmacht des Denkens des „Philosophen-Königs“ (Bourdieu 1992, S. 46) verlässt und die historischen Bedingungen ihrer Autonomie ignoriert. Bezeichnenderweise ging es Natorp um die Suche nach einer dem (alltäglichen) Erfahrungshorizont nicht verfügbaren allgemeinen Gesetzmäßigkeit von

Erziehung; diese war nicht aus der Analyse der „Erziehungswirklichkeit“ zu gewinnen – wie es etwa die geisteswissenschaftliche Pädagogik vorsah –, sondern sie offenbart sich, folgt man Natorp, in der Form eines überhistorischen Gesetzes der Vernunft. Genauso wie Gemeinschaft als „Faktum und Idee“ a priori „gerechtfertigt“ wird, verwahrt sich die „scholastische Vernunft“ dagegen, „die Genese des Denkens zu denken“ (Bourdieu 2001a, S. 57) und ihre eigenen Ermöglichungsbedingungen irgendwo anders zu suchen als in dieser Vernunft selbst. Das von Natorp deduzierte Gesetz, das als kritische Gegenrede zu Kant zu verstehen ist, gibt den Gemeinschaftsgedanken als Prinzip menschlicher Individual- und Kulturentwicklung aus: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“ (Natorp 1920 [1899], S. 84). Der Gemeinschaftsbegriff, die zentrale Kategorie in Natorps „Sozialpädagogik“ und das übergeschichtliche Prinzip aller Bildung, wird gerade nicht sozialtheoretisch, sondern bewusstseinsphilosophisch eingeführt: „Nicht nach Existenzgründen der Gemeinschaft, sondern danach forschen wir, was sie dem Bewusstsein inhaltlich bedeute“ (Natorp 1920 [1899], S. 85).

Die mit dem „scholastischen Standpunkt“ verbundene Illusion sozialer Unbedingtheit, der die Akteure der autonomen Felder der kulturellen Produktion gemeinhin unterliegen, inhäriert die Gefahr mit der Verallgemeinerung der exzeptionellen Bedingungen der gelehrten Weltsicht zu verkennen, dass „die Welt, in der man denkt, nicht die Welt ist, in der man lebt“ (Bachelard 1978 [1940], S. 129). Oder mit Bourdieu:

„Hat man die ignorierte oder verdrängte Differenz zwischen der gewöhnlichen Welt und den theoretischen Welten einmal zur Kenntnis genommen, dann gerät [...] etwas in den Blick, was jedem scholastischen Denken, das auf sich hält, praktisch unzugänglich bleibt: die Logik der Praxis; [...] Wer hier weiterkommen will, muß die von dem Höhlenmythos, dieser Berufsideologie der Berufsdanken, gerühmte Bewegung um- und zur Welt der Alltagsexistenz zurückkehren, gerüstet jedoch mit einer Intellektualität, die ihrer selbst und ihrer Grenzen hinreichend bewusst ist, um fähig zu sein, die Praxis zu reflektieren, ohne sie dabei zu eskamotieren“ (Bourdieu 2001a, S. 65).

Natorps freies Schöpfungstum wirkte sich vielleicht gerade deswegen nicht zugunsten der im „Sozialidealismus“ propagierten befreienden „Selbstschöpfung“ des Menschen aus (Natorp 1920, S. 243), weil sie die Freiheit des Intellektuellen mit den Möglichkeitsbedingungen gesellschaftlicher Befreiung verwechselte. Sich hier ganz auf

die reformerische Kraft der „Ideen“ zu verlassen und damit zugleich über die Partikularität des Universellen hinweggesehen zu haben, wie sie in den Logiken des intellektuellen Feldes verborgen ist, führte letztlich dazu, dass Natorps sozialphilosophische Aufklärungsbemühungen in der Doxa des Philosophen befangen blieben. Seine Sozialpädagogik ist damit im doppelten Sinne des Ausdrucks „idealistisch“. Es ist jene in Natorps Berufung auf die Universalien der menschlichen Vernunft begründete Verkennung der sozialen und ökonomischen Bedingungen des Universellen (vgl. hierzu Bourdieu 2001a, S. 83ff.), die schon Theodor Litts Kritik an seinem Gemeinschaftskonstrukt (vgl. hierzu Litt 1926, S. 224f.) geleitet hat. So erklärt sich dann auch sozioepistemologisch, wie es dazu kommen konnte, dass Natorp seinen Sozialpädagogikbegriff, wie Thiersch – freilich mit anderen Hintergedanken – festgestellt hat, „nur allgemein“ und nicht „im Kontext der realen historischen und sozialen Bewegungen“ der Zeit bestimmt habe (Thiersch 1993, S. 38f.).

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel anzunehmen, dass die „Sozialpädagogiken“ Natorps und Nohls mehr voneinander trennt, als mit der Feststellung der allgemein bekannten Unterschiede in der systematischen Verwendung des Begriffs erklärt werden kann. Während Natorp die soziale Welt gewissermaßen vom „Feldherrenhügel“ des Gelehrten betrachtete, schrumpft die in den inhaltlichen Positionen paradigmatisch verdichtete soziale Differenz zwischen der Praxis der Theorie und der Praxis der Praxis in der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik auf ein für den Institutionalierungsprozess im wissenschaftlichen Feld erforderliches Minimum zusammen. Die sozialpädagogische „Theorie“ eines Herman Nohl begreift sich, und das ist von ihrem Standpunkt aus weniger kritisch als affirmativ zu verstehen, gerade als konstitutiven Teil ihres Gegenstandes. Natorp hingegen wollte sie deutlich von einer berufsförmigen Praxis der „Erziehungsfürsorge“ unterschieden wissen. Natorps sozialphilosophische Sozialpädagogik, auch wenn die direkten Verweise auf ihn äußerst selten waren, bildete somit den idealen Gegenpol, gegenüber dem eine akademische Sozialpädagogik unter Verweis auf die historische Bedeutung der Ausdifferenzierung erzieherischer „Handlungsfelder“ ihre Eigenständigkeit begründen konnte. Sicher spielte dabei auch eine Rolle, dass auch die geisteswissenschaftlichen Pädagogen Akteure des philosophischen Feldes waren. Nicht nur ihre intellektuelle Genealogie steht für ihre Sozialisation als Philosophen, auch institutionell war die Göttinger Abteilung für Pädagogik Bestandteil der philosophischen Fakultät. Gleiches galt für den Lehrstuhl für

„Sozialpädagogik und Sozialethik“, den Friedrich Siegmund-Schultze seit 1925 in Berlin innehatte. Wichtig ist also die Feststellung, dass es neben einer pädagogischen Vereinnahmung des außerschulischen Erziehungswesens mindestens auch darum ging, wissenschaftsintern deutlich zu machen, dass die Sozialpädagogik der disziplinären Matrix der Pädagogik angehört (Niemeyer 1997a, S. 36). Dazu unterstellte Nohl einen Wirkungszusammenhang zwischen der Autonomisierung der Pädagogik als Wissenschaft, die er selbst als Teil der „pädagogischen Bewegung“ identifizierte, und der Ausdifferenzierung der Pädagogik zu einer kulturellen Sphäre „eigener Art“, zu der auch die sozialpädagogisch kodierte Wirklichkeit der Wohlfahrtspflege gerechnet wurde (vgl. Nohl 1970 [1935], S. 8f.). Das Argument von der „Autonomie der Pädagogik“ zielt also auf Abgrenzungsbemühungen in zwei Richtungen (vgl. hierzu Niemeyer 1997b): Gegenüber der weitgehend konfessionell getragenen Jugendfürsorge ging es um ein am pädagogischen Ethos ausgerichtetes fachliches Selbstverständnis, im Kontext des wissenschaftlichen Feldes ging es darum, die Pädagogik aus der Umklammerung bereits etablierter Disziplinen wie der Philosophie oder sich etablierender Fächer wie der Psychologie zu lösen. Dies wird verbunden mit der Forderung „gerade *nicht* die Anwendung philosophischer Begriffe auf die Erziehung oder ihre Gestaltung als angewandte Psychologie, Soziologie usw.“ zu betreiben, „sondern die Begründung der eigenen Zusammenhänge der Erziehung, die durch die Besinnung auf die in der Erziehungswirklichkeit selbst gegebene Rationalität erfolgt“, als eigenständiges Unternehmen voranzutreiben (Weniger 1952a [1929], S. 56; Hervorh. i. Orig.). Die Dignität des Gegenstandes trägt die Legitimität des Wissenschaftsanspruchs: Die „Erziehungswirklichkeit ist, so Nohl, „in ihrer Doppelseitigkeit vom pädagogischen Erlebnis und pädagogischen Objektivationen [...] phaenomenon bene fundatum, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat. Von hier aus ergibt sich die Geschichte der Pädagogik [...] sie stellt die Kontinuität der pädagogischen Idee dar in ihrer Entfaltung“ (Nohl 1970 [1935], S. 119). Der Rückzug auf das „Wesen des Erzieherischen“ (Nohl 1927a, S. IX), das in dem gesellschaftsentleerten Konzept des „pädagogischen Bezuges“ (vgl. Nohl 1970 [1935], S. 169) seine paradigmatische Verdichtung fand, bildete dabei den argumentativen Stützpunkt, von dem ausgehend die Bemühung um *Verselbstständigung* durch den Hinweis auf *Eigenständigkeit* gerechtfertigt werden konnte. Nahezu parallel zur juristischen Kodifizierung einer gesellschaftlichen Strömung im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wird mit einem performativen Akt der Herbeiführung des Gesagten durch das Sagen selbst, dem

Sozialpädagogischen ein Realitätsgehalt zugesichert, der, weil er dazu geeignet ist, eine neue Sichtweise auf die Realität durchzusetzen, zugleich reale Effekte erzeugt.

Auch nach dem zweiten Weltkrieg schrieb man der Sozialpädagogik die Aufgabe zu, „Grundlagentheorie für die soziale Berufsausbildung“ zu liefern (Mollenhauer 1959, S. 33), was später mit der griffigen Formel von der Sozialpädagogik als der „Theorie der Jugendhilfe“ (Mollenhauer 2001 [1964], S. 15) auf den Punkt gebracht wurde – ein Bereich, der, wie Mollenhauer als einer der Protagonisten dieser Position zu Bedenken gab, letztlich erst durch „die pädagogische Sinngebung“ seine „innere Einheit“ erfahre (Mollenhauer 1959, S. 132). So gelangte die Sozialpädagogik zu akademischen Weihen und zu einer gewissen *Eigenständigkeit*, die sich paradoxerweise in einer zweifachen Abhängigkeit Ausdruck verschaffte: Als elementarer Bestandteil der Ausbildung professionellen Personals war die „sozialpädagogische Idee“ gleichsam gebunden an die Erfordernisse einer pädagogischen Professionalisierungsoffensive im Bereich der Wohlfahrtspflege⁸⁷, als spezifischer Ausschnitt der „Erziehungswirklichkeit“ blieb sie hinsichtlich ihrer theoretischen Fundamente und ihrer institutionellen Verortung gefangen in der Vorherrschaft der „Theorie der Bildung“, die nach wie vor zum Hoheitsgebiet der Allgemeinen Pädagogik zu rechnen war. Aufgrund dieser besonderen Stellung im wissenschaftlichen Feld konnte die Sozialpädagogik von dessen Autonomie wiederum nur eingeschränkt profitieren.

Der Autonomieanspruch der Sozialpädagogik im Feld der wissenschaftlichen Produktion tritt im Windschatten des Autonomiepostulates der wissenschaftlichen Pädagogik

⁸⁷ In der Tat waren die Universitäten in dieser Zeit nicht zu den dominierenden Ausbildungsinstitutionen für die Soziale Arbeit zu rechnen. Zwar gab es an einigen Hochschulen Kurse zur Wohlfahrtspflege – Nohl selbst leitete in Göttingen vom Wintersemester 1923/24 bis November 1925 einen einzigen –, und ab 1926 an den Pädagogischen Akademien in Preußen entsprechende Lehrveranstaltungen im Rahmen der Volksschullehrerausbildung (vgl. hierzu Bäumer 1929; Gängler 1994; Pfaffenberger 1981). Die Geschichte der Ausbildung für den Bereich der sozialen Berufe reicht jedoch wesentlich weiter zurück, und sie war zum damaligen Zeitpunkt bereits im außeruniversitären Bereich (etwa Soziale Frauenschulen) breit institutionalisiert. Dennoch trafen die Bemühungen um eine Sozialpädagogik als pädagogischer Wissenschaft für den Bereich der Wohlfahrtspflege dort durchaus auf Zustimmung: „Bis zum Ende der Weimarer Epoche blieb die immer wieder in neuen Varianten erhobene Forderung nach einem mehr an pädagogischer Reflexion, nach einer Pädagogik, die mehr ist als Schulpädagogik [...] im Diskurs präsent, wobei von der Universität nur ausnahmsweise Ausbildungsleistungen, in der Regel aber Forschungsleistungen sowie ein damit im Zusammenhang stehender und für unverzichtbar gehaltener Feldkontakt erwartet wurden. Nohl reagierte mit seiner Neuvermessung des Sozialpädagogikbegriffs auf diesen breiten, aus den verschiedensten Gründen artikulierten Nachfragedruck. Es war also durchaus verständlich, daß er der Idee verfiel, die zumal von aufgeklärten Praktikern geforderte besondere Variante pädagogischen Reflektierens und Forschens mit einem Etikett zu belegen, das vergleichbar griffig war wie die bereits eingebürgerten Kategorien „Schulpädagogik“ einerseits und „Heilpädagogik“ andererseits“ (Niemeyer 1997c, S. 173).

insgesamt auf, das durch die geisteswissenschaftliche Strömung mit besonderem Nachdruck formuliert wird (vgl. hierzu Geissler 1929). Auch hier erfüllte der Autonomieanspruch eine doppelte Funktion:

„Im Hinblick auf die pädagogische Praxis bedeutete das Autonomie-Postulat, daß die Erziehungsarbeit von den Weltanschauungen und gesellschaftspolitischen Interessen ferngehalten werde und daß die pädagogischen Institutionen, vom politischen und konfessionellen Streit unbeeinträchtigt, den reinen Sacherfordernissen der pädagogischen Aufgabe nachgehen könnten. [...] Andererseits sollte der Versuch auch eine theoretische Funktion haben. Er sollte der Pädagogik eine wissenschaftliche Basis sichern, um sie damit über den Status einer Kunstlehre zu erheben und sie zugleich aus der Abhängigkeit anderer wissenschaftlicher Systeme zu befreien“ (Mollenhauer 1970, S. 22).

Autonomiepostulate sind allerdings nicht schon Beleg für ein hinreichend gesichertes Ausmaß an Eigenständigkeit (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 47). Diese aus (heutiger Sicht) schmerzliche Erfahrung musste die in den 1920er Jahren florierende Sozialpädagogik dann spätestens nach 1933 machen, als sie in der nationalsozialistischen Volkspflege aufging und von „professioneller“ Autonomie keine Rede mehr sein konnte (vgl. hierzu Kuhlmann 1989, 2002; Otto/Sünker 1989; 1991; Sachße/Tennstedt 1992; mit Bezug auf die Rolle Nohls s. insbes. Niemeyer 2005). Die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft wird zwar als Problem erkannt, das aber nicht in einem Akt der (wissenschaftlichen) Selbstbegründung gelöst wird. Pädagogik als Wissenschaft begründet ihre Fiktion von Autonomie über das Postulat der Autonomie ihres Gegenstandes als Kultursystem, wie auch umgekehrt die „Praxis“ ihren autonomen Status mit dem Hinweis auf die wissenschaftlich gesicherte Rationalität ihrer Handlungsvollzüge legitimiert (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 49 bzw. S. 110f.). Sie geht von einer Identität von Selbst- und Fremdbeschreibung aus, obwohl die soziokognitiv verankerte Differenz von wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnis zu den Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis gehört. Die Fremdbeschreibung pädagogischer Praxis vom Feld der pädagogischen Wissenschaft aus, nahm damit eine die Selbstbeschreibung dieser Praxis imitierende Gestalt an. Von dieser heteronomen Begründung der wissenschaftlichen Autonomie, die sich also gleichsam über die vermeintliche Autonomie einer gesellschaftlichen Praxis erst als gerechtfertigt erweist, musste Herman Nohl nicht nur die nationalsozialistische Diktatur als die „dritte Phase“ der pädagogischen Bewegung erscheinen (vgl. Nohl 1970 [1935],

S. 218) – eine Bezeichnung, die gleichsam eine in der legitimen Form des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses gekleidete politische Stellungnahme darstellt –, auch der Pädagogik als Wissenschaft waren damit bestimmte Objektivierungsprobleme aufgegeben, die bis heute Nachwirkungen zeigen. Man könnte diese allzu starke Bindung des Autonomiegedankens der Wissenschaft an den Gegenstand als „Kategorienfehler“ lesen. Die sozialstrukturelle Ausdifferenzierung einer gesellschaftlichen Praxis der Erziehung wird in das Feld der Wissenschaft hinein kopiert. Dadurch entsteht zugleich die Notwendigkeit, das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ als ein Erkenntnisproblem und Vermittlungsproblem zugleich zu begreifen (ähnlich Winkler 1994b, S. 103), ein Problem, das weder Soziologie noch Psychologie, sondern bestenfalls noch die Medizin in vergleichbarer Weise kennen. In dieser Gestalt wird das Theorie-Praxis-Verhältnis in der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik auch vergleichsweise differenziert wahrgenommen (vgl. z.B. nur Weniger 1952b [1929]). Mit dieser sozioepistemologischen Verortung sind jedoch spezifische Investitionen in den Objektbereich verbunden, die unverkennbar verdeutlichen, dass die Pädagogik und mit ihr die in einer spezifischen Variante erstmals zur wissenschaftlichen Dignität gekommene Sozialpädagogik am „weltlichen Pol“ des wissenschaftlichen Universums angesiedelt sind.

Autonomieansprüche tragen zur konstitutiven Verkenntung möglicher Abhängigkeiten bei, wenn sie über eine autistische Theoriekonzeption abgesichert werden. Der Autonomieanspruch der wissenschaftlichen Pädagogik folgt dem Argument der „Selbständigkeit des Eigenwesentlichen der [...] Pädagogik“ (Nohl 1970 [1935], S. 124; vgl. auch Flitner 1950, S. 19). Das Einreihen des Akademisierungsprozesses der Pädagogik in den Kontext der „pädagogischen Bewegung“ seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, der zugleich ihren vermeintlichen epochalen Höhepunkt darstellt, verrät weniger Züge eines sozialen und intellektuellen Bruchs als einer zutiefst *konservativen* Neuschöpfung, intellektuelle Innovation und Restauration in einem, die die Pädagogik als Wissenschaft zugleich in die Tradition pädagogischen Denkens einreihet, wie sie sie damit von den auf dem Feld des pädagogischen Diskurses mit ihr konkurrierenden Akteuren anderer Disziplinen unterscheidet. Indem Nohl es mit seiner Beschwörung des Wesens der „pädagogischen Wirklichkeit“ (Nohl 1970 [1935], S. 3) zugleich ablehnt, nach den wissenschaftlichen Voraussetzungen der Pädagogik als Wissenschaft zu fragen, kehrt er zugleich symbolisch das Verhältnis der Unterordnung der Pädagogik

unter die im wissenschaftlichen Feld dominierenden Disziplinen um und verschafft der Pädagogik als einer Wissenschaft, die nur durch eine kulturelle Praxis von Erziehung und Bildung legitimiert wird, die Autonomie, die ihr in der Vergangenheit durch Theologie und Philosophie stets entzogen oder streitig gemacht worden ist und unter dem Fortschritt der positivistischen Wissenschaften vom Menschen wie der Psychologie abermals nachhaltig in Frage gestellt zu werden drohte. Die wesensanalytische Begründung der Autonomie der Pädagogik begründet sich auf dem Wesen dessen, was sich die Pädagogik als Wissenschaft zu begründen aufmacht. Das Pädagogische wird damit selbst zum Maßstab seines eigenen Verstehens. Nohls Auffassung, nur mittels der schon von Herbart eingeklagten einheimischen Begriffe sei es möglich, das „wahrhafte Wesen“ des Erzieherischen zu ergründen (a.a.O., S. 125 bzw. 158; vgl. auch Mollenhauer 1982), erinnert dabei an die tautologischen Formeln der Selbstbeschreibung und Selbstbegründung, wie sie auch im Feld der Kunst oder der Ökonomie zu bestimmten Phasen des Autonomisierungsprozesses Konjunktur haben und zu den charakteristischen Erscheinungen der Felder der kulturellen Produktion gehören:

„Im Laufe ihrer Entwicklung bilden die Gesellschaften Universen aus (das, was ich Felder nenne), die eigene Gesetze haben und autonom sind. Ihre Grundgesetze sind oft Tautologien. Das Grundgesetz des ökonomischen Felds, das von den utilitaristischen Philosophen entwickelt wurde, lautet: Geschäft ist Geschäft; das des künstlerischen Felds, das explizit von der Schule des so genannten *l'art pour l'art* aufgestellt wurde, heißt: Der Zweck der Kunst ist die Kunst, die Kunst hat keinen anderen Zweck als die Kunst“ (Bourdieu 1998b, S. 148; vgl. Bourdieu 2001a, S. 122).

Kunst um der Kunst willen zu produzieren, das Geschäft um des Geschäfts willen zu betreiben, heißt, einen sozialen Mikrokosmos nach seinen eigenen Gesetzen funktionieren zu lassen und sich damit in gewissem Grade unabhängig von externen Determinierungen zu machen, weil Konditionierungen dann nur vermittelt über die spezifischen sozioepistemologischen Formen wissenschaftlichen bzw. disziplinären Weltwissens wirksam werden können, also gleichsam durch die in der Struktur des Feldes aggregierten Relevanzkriterien „gebrochen“ werden (vgl. Bourdieu 1998a, S. 19; 1998b, S. 62; 1999, S. 366; 2001a, S. 349). Diese Tautologien signalisieren die Ausprägung spezifischer, ontologisch verfasster Wahrnehmungskategorien, die die Einheit des Feldes in seiner Besonderheit „erfahrbar“ machen: Pädagogisches kann nur mit pädagogischen Augen identifiziert werden. In der Sozialpädagogik existieren etwa mit der „sozialpädagogischen Epistemologie“, dem „Klinischen Blick“ (Hünersdorf

2006), der „Rekonstruktiven Sozialpädagogik“ (Jakob/von Wensierski 1997) oder dem „sozialpädagogischen Blick“ (Rauschenbach/Ortmann/Karsten 1993; Galuske/Rosenbauer 2004) eine ganze Reihe von Figuren, die in methodologischer Hinsicht den älteren Terminus der „Erziehungswirklichkeit“ beerbt haben und (durch wissenschaftliche Analysen aus der Latenz gehobene) Erfahrungsregister bezeichnen, in denen die auf struktureller angestrebte Einheit von Disziplin und Profession *epistemologisch* immer schon verwirklicht ist. Sie rekonstruieren und repräsentieren eine gleichermaßen forschungs- und handlungsmethodisch relevante Sichtweise, die angeblich der „inneren Logik“ einer berufsförmig ausgeübten Praxis zugrunde liegt, um sich der sozialpädagogischen Dimension einer lebenspraktisch immer schon vorgeprägten Wirklichkeit gewahr zu werden, eine Sichtweise, die sich zwar nur in Kenntnis des latenten, aber „reinen“ sozialpädagogischen Sinns erschließt, sich aber gleichwohl wissenschaftlich aufklären und durchrationalisieren lässt.

Hierbei handelt es sich offenbar, wie man mit Durkheim formulieren könnte, um „eine bestimmte Art, die soziale Wirklichkeit zu betrachten, die sich an die Stelle der Wirklichkeit selbst setzt“ (Durkheim 1984 [1895], S. 120). Die universellen Wahrnehmungskategorien, mit denen eine vermeintliche Universalität des Betrachteten erschlichen wird, erscheinen aus der Sicht der Akteure des Feldes als historisch sich auskristallisierendes, aber nichtsdestoweniger universelles gedankliches Apriori, als Ausdruck einer „geistigen Energie“, während sie in Wahrheit das Ergebnis einer spezifischen historischen Errungenschaft darstellen, die gerade als solche stets prekär ist. Die Geschichte der Autonomisierung eines Feldes ist nicht zu verwechseln mit einer linearen Evolution der Unabhängigkeit; die Bewegung des Feldes hin zur Autonomie gleicht vielmehr einem permanenten Auf- und Ab bzw. einem Hin- und Herschwanken zwischen der Orientierung an „weltlichen“ Zwecken oder der strikten Orientierung an selbstgesetzten Maßstäben (vgl. Bourdieu 1991b, S. 42ff.). Die Begründung der Autonomie der Pädagogik im wissenschaftlichen Feld über die vermeintliche Autonomie ihres Gegenstandes abzuwickeln und ihre Legitimation an die Erfüllung von Ausbildungsaufgaben zu koppeln, erweist sich als paradox und öffnete in ihrer Geschichte immer wieder die Tür für regressive Tendenzen: Nicht mehr als ein Pyrrhussieg.⁸⁸

⁸⁸ Der Autonomieanspruch ist also nicht mit wahrer Autonomie zu verwechseln. Nur so ist es beispielsweise zu erklären, dass die Pädagogik der politischen Vereinnahmung der Wohlfahrtsarbeit in der

Man verkennt aber die Logik dieser Abgrenzungsbewegung, wenn man nicht auch die „Innenseite“ dieser Unterscheidung in den Blick nimmt. Nohls Unternehmen, in Göttingen eine „feste geisteswissenschaftliche Burg“ zu errichten (vgl. Blochmann 1969, S. 95), zielte implizit auch darauf, den konkurrierenden Richtungen empirisch-experimenteller und philosophisch-prinzipienwissenschaftlicher Erziehungswissenschaft eine auf den Eigenwert der Bildungspraxis rekurrierende Begründung der Pädagogik entgegenzusetzen (vgl. Blankertz 1982). Noch am Beginn des 19. Jahrhunderts provozierte der Gedanke einer wissenschaftlich eigenständigen Pädagogik, die in der Gestalt von eigenen Lehrstühlen an Universitäten realisiert werden sollte, heftige Debatten (vgl. hierzu Paulsen 1912, S. 454ff.), ein deutliches Indiz für ihren marginalisierten Status im zeitgenössischen wissenschaftlichen Feld. Dennoch institutionalisierte sich in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts allmählich die Pädagogik als „verspätete Disziplin“ und löste sich aus der Einbindung in die Lehrtradition von Theologie und Philosophie sowie aus der Verankerung in quasiakademischen Zusammenhängen, die die Fachdiskussionen im Bereich der Lehrerbildung kennzeichneten (vgl. Tenorth 1989b, S. 118ff.). An der „wechselseitigen Verselbständigung“ von „Disziplin“ und „Profession“ (Tenorth 1994, S. 23), die ihr Bestreben nach Autonomie an der vermeintlichen Autonomisierung des jeweiligen Gegenübers steigern, zeigt sich also mehr: Diese Art von Verselbständigungsbemühung ist nicht lediglich nach „außen“ – auf der Ebene der Begründung pädagogischer Fachlichkeit, beispielsweise gegen die kirchliche Bevormundung der Erzieher, im Zusammenhang mit der Institutionalisierung im Wissenschaftssystem gegen Philosophie und Psychologie – gerichtet, sondern sie treffen auch im „Inneren“ des sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen Feldes auf Fraktionen, die die Eigenständigkeit der Pädagogik weniger über die „Eigenständigkeit der Erziehung“ (Weniger 1952a [1929]) als über die Autorität szientifischer Wissensproduktion zu sichern suchen.⁸⁹ Konkreter: In dem Maße, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre

Zeit der nationalsozialistischen Diktatur nichts entgegen zu setzen hatte. Gleiches gilt auch für die Beobachtung, dass die Sozialpädagogik als Teildisziplin regelmäßig in Konkurrenzkämpfe mit einer am äußersten Rand des akademischen Feldes anzusiedelnden Sozialarbeitswissenschaft gerät. Aus deren Sicht wird immer wieder das Argument in den Kampf hineingetragen, dass ein „pädagogischer Grundgedanke“ in der Sozialen Arbeit der empirischen Realität des Berufsfeldes nicht entspreche. Auch hier herrscht das gleiche Motiv: Die Eigenständigkeit als wissenschaftliche Disziplin wird über die Eigentümlichkeit des Gegenstandes zu sichern versucht – eine zutiefst ontologische Auffassung.

⁸⁹ Eine von der Philosophie „völlig unabhängig(e)“ Pädagogik zu etablieren, lag auch im Interesse Siegfried Bernfelds (vgl. Bernfeld 1914, S. 239), wenngleich seine Strategie bekanntlich nicht darauf

disziplinäre Autonomie an eine im staatlichen Erziehungswesen institutionalisierte berufliche Praxis koppelt, gerät sie in Opposition zum Feld der reinen wissenschaftlichen Produktion. In der auf den ersten Blick paradox anmutenden Konstellation, wissenschaftliche Autonomie gleichsam „außerwissenschaftlich“ zu begründen, kommt die Doppelsinnigkeit sozialer Differenzierungsprozesse zum Ausdruck: auf eine Abgrenzung „nach außen“ folgt eine Aufgliederung im „Innern“. Anders gesagt: Der „Raum der internen Differenzen“ spiegelt den „Raum der externen Differenzen“ (vgl. Bourdieu 2000, S. 75). Die differenzielle Struktur des sozialen Raumes wird gleichsam im Lichte der Beziehung von kulturellen Produzenten und Konsumenten, wobei letztere im extremsten Falle der reinen Produktion nur aus dem jeweiligen kulturellen Feld selbst stammen, in die spezifische soziale Ordnung der Felder übersetzt, jedoch nicht ohne durch die dort herrschenden Prinzipien der Vision und Division in je unterschiedlichem Ausmaß gebrochen zu werden (vgl. Bourdieu 1999). In diesem Sinne sind

„die Felder der Kulturproduktion fortwährend Schauplatz einer Auseinandersetzung zwischen zwei Hierarchisierungsprinzipien: dem heteronomen Prinzip, das diejenigen begünstigt, die das Feld ökonomisch und politisch beherrschen [...], und dem autonomen Prinzip, das seine radikalsten Verfechter dazu treibt, irdisches Scheitern als Zeichen der Erwähltheit anzusehen und den Erfolg als Mal der Auslieferung an den Zeitgeschmack“ (a.a.O., S. 344).

Die Grenze zwischen weltlich orientierter und rein wissenschaftlich, künstlerisch, religiös etc. orientierten Produktionsweisen ist daher umso schärfer, je höher der Grad an Autonomie eines Feldes ausgeprägt ist, d.h. je ungebrochener Prinzipien interner Hierarchisierung am Werke sind (vgl. a.a.O., S. 344f.). Umgekehrt gilt: Je geringer die Unabhängigkeit des erziehungswissenschaftlichen Unterfeldes im wissenschaftlichen Universum gegenüber außerwissenschaftlichen Sphären ausgeprägt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die am weltlichen Pol des Feldes angesiedelten Akteure gegenüber den am wissenschaftlichen Pol angesiedelten Fraktionen um eine empirisch-experimentelle oder philosophische Pädagogik eine herrschende Stellung einnehmen, d.h., „Prinzipien externer Hierarchisierung“, die dem Ausmaß „weltlicher“ Anerkennung

hinauslief, eine pädagogische Sonderwelt vorauszusetzen, wie sie als „Erziehungswirklichkeit“ nur für das pädagogische Auge durchdringbar ist. Vielmehr strebte er unter Zugriff auf soziologische und entwicklungspsychologische Perspektivierungen an, die Pädagogik von ihrem philosophischen Erbe erst vollständig zu befreien.

folgen, gewinnen gegenüber den „Prinzipien interner Hierarchisierung“, die sich an den für das wissenschaftliche Feld spezifischen Kriterien orientieren, tendenziell die Oberhand (vgl. ebd.). Ein fortgeschrittenes Stadium der Autonomie, bei dem sich die Ordnung in den Feldern der kulturellen Produktion geradezu als ein spiegelverkehrtes Gegenbild der sozialen Ordnung im gesellschaftlichen Feld als Ganzem einstellt (vgl. a.a.O., S. 396 u. passim), wird denn auch im erziehungswissenschaftlichen Unterfeld seinerzeit nicht erreicht. Der „Kampf um Herbart“ oder besser: um das Erbe der geistigen Vormachtstellung, die der Herbartianismus 60 Jahre lang in der Pädagogik innehatte und der ein wesentliches Motiv für die sozialpädagogischen Debatten um die Jahrhundertwende lieferte (vgl. hierzu Konrad 1998 [1993]; Schröer 1997), an dessen Ende erstmals Konturen einer sich soziokognitiv verselbständigenden pädagogischen Wissenschaft standen, verzeichnete die intellektuellen „Sieger“ nicht als die „Gewinner“ (Oelkers 1989). Die experimentelle und die neukantianische Pädagogik, die bei der Kritik des Herbartianismus die Vorreiterrolle innerhalb des wissenschaftlichen Feldes einnahmen (vgl. a.a.O.) konnten mit ihren ahistorischen und den Institutionalisierungsprozessen im Rahmen einer gesellschaftlichen Organisation von Erziehungsprozesse sprachlos gegenüber stehenden szientifischen bzw. erkenntnistheoretischen Begründungsformen vom Bedeutungszuwachs bildungs-reformerischer Bestrebungen in der Weimarer Zeit nicht profitieren. Stattdessen war es die geisteswissenschaftliche bzw. „Kulturpädagogik“, die „sich unmittelbar auf die gesellschaftlichen Erwartungen einließ“ (Tenorth 1989a, S. 123). Zwar befand sich die empirisch-experimentelle Pädagogik, die noch keine einheitlich disziplinäre Gestalt kannte⁹⁰, sondern so unterschiedliche Forschungsrichtungen wie „Kinderpsychologie“, „Jugendforschung“, „Intelligenz- und Begabungsforschung“, „Milieukunde“ etc. umfasste, als „szientifischer Flügel der Reformpädagogik“ (vgl. Tenorth 1989c, S. 322) in teilweise engem Kontakt zu dieser gesellschaftspolitischen, und das meint in diesem Fall im wesentlichen auch außerwissenschaftlichen „Bewegung“ (vgl. hierzu Hopf 2004; Reble 1971), bzw. verstand sich selbst, folgt man den Stellungnahmen ihrer so genannten Hauptvertreter und nicht der geisteswissenschaftlichen Geschichtsschreibung der „pädagogischen Bewegung“, als „eine der wichtigsten pädagogischen Reformbestrebungen“ (Lay 1917, S. 395). Ernst Meumanns Plädoyer für eine „experimentelle Pädagogik, [...] [die] alle Probleme der Pädagogik vom Kinde aus zu entscheiden such(t)“ (Meumann 1907, S. 31, Hervorh. n. übern.; Anpassung S.N.) war

⁹⁰ Für die Jugendforschung hat dies Dudek gezeigt (vgl. Dudek 1989; 1990).

jedoch nicht einfach ein reformpädagogisches Bekenntnis für das Eigenrecht des Kindes, sondern konzipiert es als Objekt von Forschung. Meumann positioniert seine „neue Pädagogik“ als Bruch mit der pädagogischen Tradition und insbesondere mit dem Herbartianismus (vgl. hierzu auch Meumann 1901), an den er den Vorwurf einer Reduktion pädagogischer Fragen auf didaktische Probleme adressiert:

„Jeder Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik sah seine Aufgabe darin, einerseits die Begriffe der Erziehung, des Unterrichts, der Erziehungs- und Unterrichtssziele, der verschiedenen Arten der unterrichtenden und erziehenden Tätigkeiten und dergleichen mehr festzustellen und sodann Vorschriften und Normen oder Regeln von normativer Bedeutung zu entwickeln für die Praxis des Unterrichts und der Erziehung. Fast immer trägt die Pädagogik nach der herkömmlichen Darstellungsweise den Charakter einer *Anleitung* zum Erziehen und Unterrichten“ (Meumann 1907, S. 5, Hervorh. i.Orig.).

Der distinktiven Forderung nach einer „einwandsfreie[n] und erschöpfende[n] *wissenschaftlichen Begründung* dieser Normen“ (a.a.O., S. 6, Hervorh. i. Orig.) auf der Basis einer experimentell operierenden Erforschung „der Natur des Kindes“ (a.a.O., S. 10) ist ein epistemologischer Bruch mit der Verschränkung von Forscher- und Praktikerrolle eingeschrieben; zugleich wird damit der Legalismus einer „autoritativen Pädagogik“ (a.a.O., S. 8) denunziert:

„Nicht in der Masse positiver Resultate und detaillierter Vorschriften für die Praxis besteht die Bedeutung der experimentellen Pädagogik, sondern darin, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu sein. Sie erhöht dadurch die Selbständigkeit des Erziehers gegenüber der pädagogischen Norm und gibt ihm zugleich ein erhöhtes Interesse an seinem Beruf“ (ebd.; Hervorh. n. übern.).

Unabhängig davon, ob es sich hier nicht auch um eine durch wissenschaftliche Autorität gestützte Professionalisierungsstrategie handelt, wird zunächst einmal eine nicht reversible Differenz von „Teilnehmer“ und „Beobachter“ markiert, die aber als Differenzierungsleistung kaum reflektiert wird; die Pädagogik gilt als ein „Tatsachengebiet“ sui generis, das aufgrund seiner ihm immanenten pädagogischen Tatsächlichkeit erfahrungsbezogene Erkenntnisoperationen verlangt (a.a.O., S. 9f.). Die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft wird entsprechend zur Frage ihrer ausschließlich wissenschaftlichen Begründung:

„Wenn die Pädagogik nicht wieder einmal rückständige Wissenschaft werden soll, so muß sie eine neue, dem Stande unserer gegenwärtigen philosophischen, medizinischen und naturwissenschaftlichen Einzeldisziplinen entsprechende wissenschaftliche Grundlegung erhalten. [...] Aber obgleich wir so an der *Neubegründung* der Pädagogik mit lauter nicht zu ihrem Gebiete gehörenden Wissenschaften arbeiten, so wäre es doch völlig unberechtigt, die Pädagogik als eine bloße ‚Anwendung‘ irgendeiner dieser Hilfsdisziplinen anzusehen. Die Pädagogik *ist* weder ‚angewandte Psychologie‘, noch angewandte Ethik, Logik oder dergleichen; sie ist unzweifelhaft eine selbständige Wissenschaft: die Wissenschaft von den Erziehungsstatsachen“ (a.a.O., S. VII; Hervorhebung i. Orig.).

In dieser Hinsicht profitiert sie, so Meumann, von den Fortschritten ihrer „geistigen Mutter“ (a.a.O., S. 2), der experimentellen Psychologie. Im Lichte der Äquivalenzformel „Tatsache=Empirie=Wissenschaft“, die komplementäre programmatische Form der Merkmale der Positionierung am wissenschaftlichen Pol des noch kaum klar umgrenzten erziehungswissenschaftlichen Feldes, die zugleich den äußersten Rand des (theoretisch konstruierten) Universums bildet⁹¹, wird eine soziale Distanz mit der Wahl naturwissenschaftlicher Methoden in eine gleichsam technisch zu erzeugende Distanz verwandelt. Pädagogische Erkenntnis ist dann nicht identisch mit der gelebten Erfahrung des Praktikers, sondern mit der wissenschaftlichen Erfahrung des wissenschaftlichen Beobachters (a.a.O., S. 6). Entsprechend standen diejenigen Vertreter einer experimentellen bzw. empirischen Pädagogik, die in einem universitären Kontext eingebunden waren, einer einseitigen Finalisierung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion auf berufspraktische Probleme skeptisch bis ablehnend gegenüber und stützten sich lieber auf die Autorität des wissenschaftlichen Feldes.⁹² Vorrang

⁹¹ Bekanntlich wurde Meumann von seinen Zeitgenossen mindestens so sehr als Psychologe wie als Pädagoge wahrgenommen. Während ihn sein Lehrer Wilhelm Wundt wohl für zu pädagogisch hielt, behauptete Aloys Fischer in einem Nachruf gerade das Gegenteil: „Meumann ist am meisten von Wundts Schülern *Psychologe geblieben* [...]“ (Fischer 1915, S. 216).

⁹² Dies scheint ausdrücklich nicht für Wilhelm August Lay zu gelten, der seine experimentelle Pädagogik als „experimentelle Didaktik“ (Lay 1910, S. 329) in pragmatischer Absicht vor allem an Lehrerseminaren, also in einem berufspraktischen Ausbildungskontext betrieb (vgl. Hopf 2004). Lay teilte zwar mit Meumann die Auffassung, dass die „Pädagogik [...] nur in dem hellen Licht der Wissenschaft [...] gedeihen“ (Lay 1921, S. 39) könne, wenn sie der „Subjektivität“ und „Willkür“ des „Künstlerpädagogen entrinne“ wolle, seine Einstellung zum objektivierenden wissenschaftlichen Habitus war aber letztlich ambivalent. Die „Individualität“ des Kindes blieb ihm „heilig“ (Lay 1906, S. 100), der Trennung von Forschung und Praxis widersprach er mit der Forderung nach Nähe zur „lebendigen Wirklichkeit“ des Unterrichts (Lay, 1910, S. 46). Stattdessen bevorzugte er die Personalunion von Lehrer und Forscher: „Jeder Lehrer ein Kinderforscher! Jeder Lehrer ein Experimentalpädagoge!“ (Lay 1910, S. 59). Diesem doppelten Bekenntnis zur wissenschaftlichen Praxis einerseits und zur praktischen Wissenschaft andererseits korrespondiert eine wechselseitige soziale Deplatzierung in beruflichen bzw. wissenschaftlichen Kontexten. Lay lehrte weder an einer Universität (wie er selbst zu Lebzeiten beklagte, wurde seine Unterrichtsforschung dort auch nicht recht gewürdigt), noch machte er eine Aufsehen erregende Lehrerkarriere (vgl. hierzu Hopf 2004, S. 109). In seiner Selbstwahrnehmung als „Lehrerforscher“, die die gewöhnlichen Prinzipien der Vision und Division verletzte, sah er sich einer

genoss, was man bei einem entsprechenden Stand der Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Feldes als Produktion für die Produzenten hätte bezeichnen können⁹³, bzw., was man im Programm der experimentellen Pädagogik unter Theoriebildung verstand: „Das *Ziel* der empirischen Erforschung [...] ist [...] ‚Theorie‘ [...]“ (Meumann 1914, S. 26, Hervorh. i. Orig.). Indes werden die vielfältigen, an das Lehrerpublikum gerichteten Verbesserungsversprechen (vgl. hierzu Meumann 1901) zunächst auf die „lange Bank“ geschoben:

„Es handelt sich bei der experimentellen Pädagogik in erster Linie um eine neue Grundlegung der *wissenschaftlichen* Pädagogik; die Pädagogik als *Praxis* wird natürlich ebenfalls durch die neuen Forschungsergebnisse der experimentellen Pädagogik sehr wesentlich mit berührt, aber die praktischen Konsequenzen aus unserem gegenwärtigen Versuch, die wissenschaftliche Pädagogik nach neuen Methoden zu betreiben, sind bisher nur in geringem Maße gezogen worden, und wir müssen naturgemäß mit allen Anwendungen unserer neuen Forschungsweise auf die Praxis der Erziehung und des Unterrichts so vorsichtig als möglich sein. Je vorsichtiger, je besonnener wir mit der Anwendung unserer Forschungsergebnisse auf die Schule und das gesamte Erziehungswerk vorgehen, desto mehr wird sich auch unsere Forschung vor Angriffen und unberechtigten Einwänden schützen können und desto eher werden wir uns auch unter den Praktikern Anerkennung und Mitarbeit erwerben“ (Meumann 1907, S. 1f., Hervorh. i. Orig.).

Das Bekenntnis zu einer auf „Theorie“ hin orientierten „Grundlagenforschung“ geht einher mit einem Ethos strenger wissenschaftlicher Neutralität. So bleibt auch Ernst Meumann, trotz seines Anspruchs, einer dauerhaften Kooperation von reformpädagogischer Praxis und pädagogisch-experimenteller Forschung (vgl. Meumann 1911, S. 196ff.), die im Wesentlichen „Kinderforschung“ war, in seinen programmatischen Ausführungen einem szientifischen Erkenntnisideal verpflichtet. Er sah in der experimentellen Forschung eine objektive Instanz,

„[...] die frei von den politischen, sozialen und religiösen Nebeneinflüssen im Geiste reiner Wahrheitsforschung das Zweckmäßige, Wertvolle und

denunziatorischen Fremdwahrnehmung von beiden Seiten ausgesetzt: Während ihn beispielsweise Meumann, nachdem es 1906 zum Bruch gekommen war (vgl. zum Verhältnis von Lay und Meumann auch Hopf 2004, S. 151ff.; Ingenkamp 1987) aufgrund seiner fehlenden wissenschaftlichen Ausbildung als „Dilettanten“ betitelte (Meumann 1914, S. 27) galt er bei vielen Vertretern in Behörden und Kollegien „als überspannter Reformator und *unpraktischer* Sonderling“ (Wernet 1956, S. 100, Hervorh. S.N.).

⁹³ Tatsächlich wurde beispielsweise Meumann vor allem in der Psychologie bzw. im Ausland rezipiert und weitgehend aus der pädagogischen Geschichtsschreibung ausgeklammert (vgl. Hopf 2004; Probst 1991), was strukturell auf ein fehlendes wissenschaftliches Publikum in der deutschen Pädagogik verweist.

Brauchbare in den „modernen Ideen“ der Erziehungsreform zu scheiden sucht von dem Unzweckmäßigen und Wertlosen“ (Meumann 1914, S. 3).

Selbst Aloys Fischer, der ab 1911 als Redaktionsmitglied der von Meumann bzw. Lay gegründeten „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik“ (zuvor „Die Experimentelle Pädagogik“) wie auch als Gründer der ab 1926 gemeinsam mit den geisteswissenschaftlichen „Größen“ Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Herman Nohl und Eduard Spranger erscheinenden Zeitschrift „Die Erziehung“ – sozusagen *das* publizistische Organ der „pädagogischen Bewegung“ – so etwas wie eine mittlere Position zwischen dem Szientismus der Empiriker und der geisteswissenschaftlichen Unterwerfung unter die Dignität der Praxis einnahm⁹⁴, hatte zwar den ihm ansonsten als „Freund und Gesinnungsgenosse“ (Fischer 1915, S. 223) verbundenen Meumann darauf aufmerksam gemacht, „dass die Wissenschaft vom Kinde nicht selbst schon Pädagogik ist“ (Fischer 1911, S. 82), beschwor selbst aber geradezu den Glauben an einen ethisch neutralen wissenschaftlichen Universalismus. Sein Credo ist bekannt: „Wissenschaft will nichts als erkennen; in solcher Einstellung ist sie autonom und zugleich allumfassend“ (Fischer 1957 [1932], S. 593).

Dass auch die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik ihre aufklärerische Wirkung eng an die Autorität unbefleckter philosophischer Erkenntnis gebunden sah, wurde oben am Beispiel Natorps vorgeführt. Das „Publikum“ der pädagogischen Praktiker jedoch nahm Natorps „Theorie der Willenserziehung“ eher als unzugängliche „Abstraktion“ wahr (Natorp 1922, S. 186, Fn 1). So konnte sie Weniger noch Jahrzehnte danach als „angewandte Philosophie“ denunzieren und sie in ihrer zeitgenössischen Bedeutung für die Professionalisierung einer pädagogischen Praxis abwerten (Weniger 1959, S. 56). In der Tatsache, dass die „Sieger“ des „Kampfes um Herbart“ bzw. des Kampfes gegen dessen Arrièregarde des Herbartianismus nicht zu den „Gewinnern“ gehörten, offenbart sich eine eigentümliche Diskrepanz zwischen der „Reinheit“ der wissenschaftlichen Gesinnung und der sozialen Bedeutung dieser Positionen im Feld der Wissenschaft, in der die chiastische Struktur des erziehungswissenschaftlichen Feldes zum Tragen kommt. Die Vorherrschaft einer Variante von Pädagogik, die unter der Bezeichnung „geisteswissenschaftlich“ in die Annalen der Disziplin einging, offenbart sich auch

⁹⁴ Josef Dolch, vermutlich der Urheber der Begriffschöpfung „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ zählte Fischer gar neben den bekannten Akteuren Nohl, Spranger, Flitner etc. ebenfalls zu dieser „Schule“ (vgl. Dolch 1966 [1929]).

darin, dass die ihr sich zurechnenden Vertreter über mehr als ein Vierteljahrhundert hinweg haben kanonisch bestimmen können, was pädagogisch in einem wissenschaftlichen Sinne zu heißen hat. Das „Sich-selbst-für-Wissenschaft-und-deshalb-für-autonom-Halten“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 111) schloss unter anderem auch das Totschweigen oder Für-Überholt-Erklären der von ihr überwundenen Alternativen der Natorpschen Sozialpädagogik oder der Experimentellen Pädagogik mit ein.⁹⁵ Die errungene paradoxe Position im akademischen Feld manifestiert sich (zwar eher ungewollt aber dennoch) anschaulich in jener „Zwischenwelt“-Metapher, die Flitner (vgl. etwa Flitner 1966, S. 23; vgl. hierzu auch Tenorth 1992) mehrfach bemühte, um den eigentümlichen Charakter der „Erziehungswirklichkeit“ zu umschreiben. Der doppelten Distinktivität pädagogischer Weltbedeutsamkeit „entspricht“ auf der Seite der Objektivierung ein Objekt, das hinsichtlich seines Wirklichkeitscharakters nur dann angemessen erfasst werden kann, wenn man in Rechnung stellt, dass „dieses Wirkliche [...] in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen“ (Flitner 1950, S. 26) und durch sie mit bedingt wird (Weniger 1952b [1929], S. 8f.). Erziehung ist, so folgert Flitner, als „disparates Ganzes“ zu bestimmen, das „zugleich verschiedenen wirklichen Verhältnissen und in ihnen liegenden Aufgaben zugeordnet“ werden muss (Flitner 1933, S. 50). Die angenommenen Verhältnisse in der „Erziehungswirklichkeit“ spiegeln gleichsam die in die Objektivierung Eingang findenden Verhältnisse im akademischen Feld: Der geringe Grad an „wahrer“ Autonomie korrespondiert mit der Dominanz des heteronomen Hierarchisierungsprinzips.⁹⁶ Die Pädagogik einschließlich ihrer reformierten Variante „Sozialpädagogik“ reüssierte im akademischen Feld fortan als „Reflexions-, bzw. „Systembetreuungswissenschaft“ (Luhmann/Schorr 1988, vgl. hierzu auch Luhmann 2002, S. 168ff.), deren Autonomiepostulat, folgt man Bernfeld, in

⁹⁵ So wusste beispielsweise Klaus Mollenhauer davon zu berichten, dass man bis weit in die 1950er Jahre hinein „in Göttingen [...] mit einem relativ kleinen Korpus von Texten auskommen (konnte): Pestalozzis Stanser Brief, Nohls Aufsatz-Sammlung zur „Jugendwohlfahrtspflege“, der fünfte Band des von Nohl und Pallat herausgegebenen Handbuchs der Pädagogik und Paul Natorps „Sozialpädagogik“, deren Lektüre allerdings für amehsten entbehrlich gehalten wurde“ (Mollenhauer 1999, S. 13).

⁹⁶ Bekanntlich haben weder Meumann noch Bernfeld, Fischer, Lochner oder Natorp schulbildend gewirkt; dennoch gelten ihre wissenschaftlichen Verdienste im engeren Sinne vielen Vertretern heute (wieder) als weitgehend unumstritten. Sichtbar wird dies etwa an dem zunächst „verblüffenden“ Befund, dass ein Außenseiter wie Bernfeld auf der Hitliste der „Klassiker“ einen herausragenden Platz einnimmt (vgl. hierzu die Untersuchung von Horn/Ritzi 2001). Dies weist nicht nur darauf hin, dass die Position, die ein Vertreter im wissenschaftlichen Feld der Pädagogik einnimmt, vom jeweiligen historischen Zustand des Feldes und den jeweiligen Kräftekonstellationen und den wirksamen Unterscheidungsprinzipien, die zugleich Hierarchisierungsprinzipien sind, abhängt, sondern zieht auch die im Hinblick auf die zeitgenössischen Rezipienten klassischer Werke wichtige Frage nach sich, wer wen von welcher Position aus rehabilitiert.

erster Linie als ein Moment der verkennenden Anerkennung der „sozialkonservativen Funktion“ öffentlicher Erziehung interpretiert werden muss (vgl. Bernfeld 1973, S. 160).

Wie Pierre Bourdieu vielfach in seinen Analysen der Felder der kulturellen Produktion herausgestellt hat, ist der dort stets virulente Anspruch auf Universalität analytisch eng an einen Essentialismus gebunden, der die Illusion der voraussetzungslosen Allgemeingültigkeit künstlerischer, literarischer, religiöser, wissenschaftlicher etc. Wirklichkeitserfahrung legitimiert (Bourdieu 1999, S. 467; vgl. ferner z.B. Bourdieu 2001a). Die „magische Flucht in das ‚Wesensdenken‘“ (Bourdieu 1999; S. 467) vollzieht und verdeckt zugleich die Vergegenständlichung des Normativen. Normativ ist die pädagogische Beobachtung der „Erziehungswirklichkeit“ nicht deswegen, weil sie sich nicht auf Empirie stützt, sondern deswegen weil sie die Frage danach, wie das Pädagogische bzw. Sozialpädagogische zu beobachten sei, mit einer Ontologie des Pädagogischen bzw. Sozialpädagogischen beantwortet. Paradigmatisch lässt sich dies an der geisteswissenschaftlichen Figur der „Erziehungswirklichkeit“ verdeutlichen, mit der eine eigentümliche Synthese gegenstandstheoretischer und epistemologischer Prämissen ins Werk gesetzt wird. Die „Erziehungswirklichkeit“ ist ein Objekt, welches die Form seiner Objektivierung bestimmt. Die Forderung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Theorie der Erziehung habe von der „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen, ist doppelsinnig:

„Der Gegenstand der Pädagogik ist als ein in der Geschichte verlaufendes Geschehen benannt, das zugleich sich in einem objektiv fassbaren und tradierbaren System von Institutionen, Intentionen und Methoden niederschlägt. Zum anderen ist [...] damit ein eigentümliches Verhältnis der Theorie zu ihrem Objekt angedeutet. Dieses Verhältnis ist seinerseits ermöglicht und gefordert von der Erziehungswirklichkeit her. [...] Das die pädagogische Erkenntnis leitende Interesse entstammt keiner ‚autonomen‘ Wissenschaft, sondern entstammt der Erziehungswirklichkeit“ (Mollenhauer 1968b, S. 292 bzw. 293, Hervorh. S.N.).

Das Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ referiert auf eine Realität, die in der Gestalt der sie regierenden pädagogischen Idee den Anspruch freisetzt, an dem sie sich selbst messen lassen muss. Will heißen: Nur derjenige, der sich dieses pädagogischen Erlebnisses als fähig erweist und habitualisiert hat, verfügt über die Art des Dekodierungswissens, das ihm den Zugang zur „Erziehungswirklichkeit“ eröffnet. Damit verschwindet die Diskrepanz wissenschaftlicher und praktischer

„Welterzeugung“ aus dem Blickfeld der Objektivierung, ohne jedoch analytisch an Bedeutung einzubüßen. Das Konzept „Erziehungswirklichkeit“ überbrückt nämlich die immer schon vorausgesetzte kategoriale Differenz von Begriff und Sache, von Theorie und Praxis „methodisch“ (Schulze 1993, S. 18), indem es die Möglichkeit des Erkennens von Erziehung zurückbindet an die Perspektive des verantwortlich Handelnden Erziehers. Vor diesem Hintergrund lässt sich das später in „Erziehung und Emanzipation“ folgende Urteil Mollenhauers, die (geisteswissenschaftliche) Pädagogik habe sich „mit der empirischen Realität nur soweit eingelassen, wie sie dem dekretierten ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ entsprechen konnte“ (Mollenhauer 1970, S. 24), noch einmal präzisieren: Sie hat sich durchaus mit der empirischen Realität eingelassen, jener Realität nämlich, die sich ihr von ihrer Position am weltlichen Pol des akademischen Universums aus erschlossen hat. Die „Erziehungswirklichkeit“ bezeichnet eine ontologisch verfasste Intellektionsform eines eingeschlossenen ausgeschlossenen Beobachters, die eine normativistische Wirklichkeitsbeschreibung auf dem Wege einer substantialistischen Wirklichkeitsauffassung in die vom Anspruch her „objektive“ Darstellung eines „sinnvollen Ganzen“ (Nohl 1970 [1935], S. 119) einschleust. Die Analyse sozioepistemologischen Zuschnitts lässt die vielbeschworene „Befangenheit der pädagogischen Theorie an die Praxis“⁹⁷ (Weniger 1975, S. 181 bzw. Weniger 1952b [1929], S. 21), die sich in einer spezifischen Logik des Objektivierens abzeichnet, in ihrem „grundursächlichen“ Zusammenhang zum Vorschein kommen. Die „Befangenheit an die Sache“ (ebd.) wird – gleichsam paradox – auf der Basis einer die Abhängigkeit der Beobachtung zugleich verkennenden und unwissentlich anerkennenden beobachterabhängigen Exklusivontologie des Pädagogischen bzw. des Sozialpädagogischen eingefordert (und eben nicht überwunden), begründet und als Moment der Verwirklichung einer universellen pädagogischen Vernunft ausgewiesen. Mit dieser apriorisierenden Selbstpositionierung wird die Position des wissenschaftlichen Pädagogen in Differenz gesetzt sowohl zu derjenigen, die Philosophen und experimentell arbeitende Szientisten im akademischen Feld für sich reklamieren, als auch zu derjenigen des „in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen[en]“ pädagogischen Praktikers (Flitner 1950, S. 8f.). Die Dignifizierung der pädagogischen Praxis geht mit der Apriorisierung von Aposterioritäten einher; sie wird, anders als man zunächst meinen möchte, nicht mit

⁹⁷ Mit anderen Worten: „Was Erziehung *ist*, kann nur der „feststellen“, der schon eine gewisse Vorstellung davon hat, was Erziehung *soll*“ (Litt 1967 [1921], S. 76, Hervorh. i. Orig.).

ihrer Entwürdigung als Wissenschaft erkaufte. Die Pädagogik inauguriert sich vielmehr damit im wissenschaftlichen Feld als wissenschaftliche Hüterin der „reinen Form“ – nicht der Wissenschaft, sondern der Pädagogik.

2.4 Das sozioepistemologische Erbe

Die vorstehende Untersuchung zur Genese des akademischen Feldes der Sozialpädagogik zeigt deutliche Analogien, zu den in den Analysen Bourdieus herausgearbeiteten Invarianten der Felder der kulturellen Produktion, die im Fortgang jedoch zu den ursprünglich angestrebten erkenntniskritischen Spezifizierungen führen. Die sich in der Weimarer Zeit den Akteuren als bloßer inhaltlicher Gegensatz aufräumenden Alternativen von praktischer Sozialphilosophie auf der einen und einer Wissenschaft für die sozialen Berufe auf der anderen Seite bildet das diskursive Korrelat eines zugleich nach „außen“ und nach „innen“ gerichteten sozialen Ausdifferenzierungsprozesses bei dem sich die Sozialpädagogik im Zuge ihrer Akademisierung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sowohl von einem berufsweltlichen als auch von einem seinerzeit noch philosophisch dominierten Diskurs emanzipiert. Innerhalb des wissenschaftlichen Feldes erreicht sie in Gestalt der herrschenden Richtung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein gewisses Maß an Eigenständigkeit, deren Prekarität daher rührt, dass sie ihre Autonomie nicht aus einem bereits akademisch institutionalisierten Diskussionszusammenhang, sondern nur aus der vermeintlichen Autonomisierung ihres Gegenstandes ableiten kann. Ihre wissenschaftliche Autorität begründet sie nach „außen“, indem sie sich, einem nicht unbedingt szientistischen aber doch szientifischen Erkenntnisideal hingebend, als Ort der akademischen Ausbildung für eine nunmehr pädagogisierte Wohlfahrtspflege zu etablieren sucht. Daraus resultiert eine eigentümliche Struktur des sozialpädagogischen Unterfeldes der Erziehungswissenschaft: In einer Analogie zu Kants berühmtem „Streit der Fakultäten“ könnte man von einem „weltlichen“ und einem „wissenschaftlichen“ Pol sprechen, allerdings zeigt sich hier gegenüber dem sozialen Feld der Wissenschaft allgemein die Besonderheit, dass die „weltliche“ Fraktion auch „wissenschaftlich“ dominiert. Anders gesagt: In die Struktur des akademischen Feldes der Pädagogik bzw. Sozialpädagogik ragt zwar die des wissenschaftlichen Feldes insgesamt hinein, jedoch stimmen nur die internen mit den externen *Differenzen*, nicht aber die internen mit den externen *Hierarchien* überein. Die bei der Formierung des Feldes zur Evidenz gelangenden Sicht- und Teilungsprinzipien, die die Polarisierung des Feldes in eine pädagogisch-professionalistische, eine szientistische und eine philosophische Position produzieren und reproduzieren und dabei zugleich dessen Grenzbedingungen implizit definieren, offenbaren als Weltbedeutsamkeiten bestimmte präreflexive

Einvernehmlichkeiten, die auf ontologieträchtige Intellektionsformen verweisen: Die sozioepistemologische Gemeinsamkeit der weltlichen, szientistischen und philosophischen Positionen im Feld besteht darin, dass sie allesamt im Namen des Pädagogischen eine Selbstaufwertung der eigenen Position im Windschatten einer epistemologischen Aufwertung entweder des Pädagogischen, des Empirisch-experimentellen oder des Vernünftigen betreiben, Epistemologien also, die allesamt dazu geeignet sind, den Beobachter auszulöschen und an seine Stelle, wenn auch vorläufig noch als Zielsetzung, die Intellektion des absoluten Soseins zu setzen, dem sich das Sollen zu unterwerfen hat. Bourdieu differenzierend kann man also hinzufügen, dass bestimmte Positionen im Feld, nicht nur mit unterschiedlichen inhaltlichen Positionierungen korrespondieren, sondern sich die darin zum Ausdruck kommenden Sichtweisen hinsichtlich ihrer blinden Flecken als erstheitlich regredierte Intellektionsmodi spezifizieren lassen – operative Korrelate einer Einstellung zur „Welt“, die Bourdieu mit dem antiplatonischen Oxymoron „epistemische Doxa“ umschrieben hat (vgl. Bourdieu 2001a, S. 24).

Die oben als dominant ausgemachte Position im akademischen Feld der Pädagogik bzw. Sozialpädagogik zum Zeitpunkt seines Entstehens, gilt heute gemeinhin als überwunden. Zurückgeführt wird dies auf die im Zeichen der „realistischen Wende“ seit den 1960er Jahren eingetretene Versozialwissenschaftlichung der Disziplin (vgl. hierzu etwa Niemeyer 2003, S. 22), die zugleich als epochaler Fortschritt interpretiert wird. Eine solche Einschätzung basiert jedoch auf (freilich so nicht explizierten) Voraussetzungen, die den Grad an Differenziertheit, Erklärungskraft und epistemologischer Tiefenschärfe feldtheoretischer Analysen bei weitem unterbieten. Um dies zu verdeutlichen, kann man diese Diagnose zunächst einmal sozioepistemologisch reformulieren und dann die uneingestanden Annahmen rekonstruieren, die zu der entsprechenden Interpretation führen. In der sozioepistemologischen „Übersetzung“ wäre die Versozialwissenschaftlichung der Disziplin gleichbedeutend damit, dass mit einem aus der historischen Erfahrung heraus bewusst gesteigerten Interesse an „nicht-einheimischen“ Theorien, Begriffen und Methoden zugleich der Beobachterstandpunkt geräumt oder aufgegeben worden ist, den die geisteswissenschaftliche Pädagogik dereinst für die Pädagogik als Ganzes im akademischen Feld errungen hat.⁹⁸ Ein solcher

⁹⁸ Die Versozialwissenschaftlichung hätte dann im Grunde nicht nur eine Umwälzung, sondern eine Verschiebung, eine „Wiedergeburt“ des gesamten Feldes an anderer „Stelle“ im wissenschaftlichen

Kurzschluss wäre indes nur dann plausibel, wenn man entweder die Positionen mit den Personen identifiziert, so dass mit einem Wechsel der Protagonisten nicht nur deren Positionierungen aus der Mode kommen, sondern auch deren Positionen verschwinden, oder aber, das wäre eine zweite Variante, jene bereits diskutierte Idee des die Praxis der Akteure zugleich durchdringenden und transzendierenden, mithin sich selbst bewegenden und selbst läuternden Diskurses in Anschlag bringt. Die Alternative zum dreistelligen Beobachtungsarrangement feldtheoretischer Analysen wäre also in jedem Fall eine ersttheitliche Regression: Entweder würden die Positionen und Relationen den Individuen einverleibt oder aber der Gewalt des Diskurses unterstellt. Im Hinblick auf die erste Variante wäre die Geschichte des Feldes als eine Dimension der Biographie bedeutender Wissenschaftler, mindestens aber bestimmter Wissenschaftlergenerationen zu betrachten, von Wissenschaftlern, die als Personen Positionen nicht nur verkörpern, sondern als ein Moment der Persönlichkeit in sich tragen. Es sind eben solche Annahmen, die nicht zuletzt den Versuch motivieren, die Geschichte der Disziplin in einer Ahnengalerie von „Klassikern“ zu organisieren, „Klassikern“, denen freilich das Attribut des „klassischen“ von sich aus zukommt. Geschichtsschreibung folgt dann der individualistischen Neigung, die im Raum des Möglichen eingestanzten Beziehungen zu personifizieren und in substantialistischer Manier mit dem „Charakter“, dem „Wesen“ oder der besonderen „Leistung“ von Individuen zu identifizieren.⁹⁹ Damit mag man dem

Universum zur Folge haben müssen. Schaut man sich die Disziplinentwicklung nach 1968 bzw. nach der Verabschiedung der Rahmenprüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (20. März 1969) an, so könnte man durchaus in quantitativer Hinsicht von einer zweiten Geburt der Pädagogik oder der Sozialpädagogik sprechen (vgl. hierzu Horn 2003). Gleichwohl ist dies noch kein Indiz dafür, dass es damit auch zu einer epistemologisch relevanten Restrukturierung und Neudefinition des „Raums des Möglichen“ gekommen ist. Eher im Gegenteil: Die Expansion stand vor allem im Zeichen von bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen, wie etwa der Abwendung der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) oder der Professionalisierung des sozialstaatlichen Institutionensystems (vgl. hierzu für die Sozialpädagogik Hornstein 1998b).

⁹⁹ Vgl. hierzu stellvertretend etwa Klaus Mollenhauer: „Der Fortschritt des Denkens [...] vollzieht sich zwar auf dem Grunde vieler und geschichtlich namenlos gewordener Einzelschritte, aber doch für uns alle sichtbar im gründlichen Nachdenken weniger“ (Mollenhauer 1982, S. 258). In das gleich Horn stößt Benner, der den Klassikern, ähnlich wie Jean-Paul Sartre dies einst mit Bezug auf Flaubert getan hat, „ursprüngliche Einsichten“ zuschreibt, die ihre „fortlaufende Bedeutung und Aktualität“ erklären, sie also gleichsam mit einer Art transzendentalen Ego ausstattet (Benner 1990, S. 11). Falls es nicht ohnehin schon deutlich geworden ist: Der Terminus „Akteur“, wie er in feldtheoretischen Analysen verwendet wird, ist Ausdruck einer bewussten Distanzierung von den Assoziationen, die Begriffe wie „Individuum“ oder „Subjekt“ wecken, bezieht er sich doch in erster Linie auf „epistemische Individuen“, die in einem theoretischen konstruierten „Raum der Beziehungen“ (Bourdieu 1985a, S. 71) angesiedelt sind, den es anhand operativer Dynamiken abzuschreiten gilt. Auch um dem Eindruck personalisierender Polemik zu entgehen, ist – analog etwa zur Unterscheidung von „theoretischen“ und „wahrscheinlichen Klassen“ – darauf hinzuweisen, dass Eigennamen einen anderen epistemologischen Status erhalten, wenn sie zur Bezeichnung eines in einem theoretisch konstruierten Raum der Positionen und Positionierungen lokalisierten Akteurs herangezogen werden und sich damit nicht mehr auf denselben Referenten beziehen, den man umgangssprachlich vor Augen hat, wenn man mit dem Namen einer Person bestimmte Eigenschaften verbindet, die ihr aufgrund ihres „Wesens“ oder ihres „Charakters“ zukommen (vgl. hierzu

Mythos des „ungeschaffenen Schöpfers“ (vgl. hierzu etwa Bourdieu 1999; S. 299ff.) bzw. dem Einzigartigkeits- und Freiheitserlebnis jedes einzelnen Wissenschaftlers Rechnung tragen und ihn von den Kränkungen verschonen, die von einem methodologischen Relationismus ausgehen (vgl. hierzu Rieger-Ladich 2002, S. 300f.), gleichwohl handelt man sich mit der „biographischen Illusion“ (Bourdieu 1998b, S. 75ff.) doch beträchtliche Erklärungslücken ein, die gerade im Hinblick auf die als generelle Tendenz ausgemachte sozialwissenschaftliche Orientierung besonders gravierend sind. Soll nicht jede Form intersubjektiver Übereinstimmung einfach zum Rätsel erklärt werden, so ist die Frage zu beantworten, wie es möglich ist, dass sich bei aller behaupteten Individualität, Genialität und Unbedingtheit der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion bestimmte kollektivierte Formen wissenschaftlicher Praxis, wie sie etwa mit Begriffen wie „Paradigmen“, „Strömungen“, „Schulen“, „Richtungen“ assoziiert werden. Aber auch bei Fragen, die sich im Zuge einer Historisierung des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhanges aufdrängen, gerät eine individualistische Betrachtungsweise zwischen die Fronten sich ausschließender Alternativen: Während in einer feldtheoretischen Lesart Kontinuitäten und Brüche keinen Widerspruch darstellen, sondern die Kontinuität des Feldes auch auf einem Kontinuum von Brüchen abgetragen werden kann, hat es eine individualistische Sichtweise mit der Schwierigkeit zu tun, den Glauben an die Einzigartigkeit des Wissenschaftlers gegen den Einfluss des „Zeitgeists“ und der „Theorietraditionen“ verteidigen zu müssen, ohne jedoch auf derlei Erklärungsressourcen ganz verzichten zu können oder ggf. auch verzichten zu wollen. Entscheidend für eine epistemologische Untersuchung ist jedoch, dass beide Varianten mit der Figur des bedingenden Unbedingten operieren und entsprechend so etwas wie einen Beobachter, der als Moment eines Beobachtungsvorgangs intelliziert werden kann, überhaupt nicht

Bourdieu 1988a, S. 59ff.). Während der Eigenname, bezogen auf ein „empirisches Individuum“, sich auf ein singuläres Objekt bezieht und eine Unterscheidung markiert, ohne anzugeben, worin der Unterschied genau besteht, ist das „epistemische Individuum“ systematisch bestimmt durch seine Lokalisierung in dem (relational) konstruierten Raum der Positionen und Positionierungen und gewinnt seine spezifischen Eigenschaften aus der wechselseitig differenziellen Anordnung aller „Akteure“ eines jeweiligen Feldes. Die einzelnen positionsspezifischen Positionierungen auf persönlichen Schwächen oder gar rationalen Entscheidungen einzelner Personen, wäre also höchst unangemessen. Damit erläge man der individualistischen Neigung, die mit dem Raum der Stellungnahmen erfassten sozialen Beziehungen zu personifizieren. Stattdessen handelt es sich eher um so etwas wie „Charaktermasken“ (vgl. Marx 1973b, S. 100), die je unterschiedlich positionierte und sich positionierende Akteure in jeweiligen Feldkonstellationen annehmen.

vorsehen. Somit dürfte es sich also durchaus lohnen, doch noch einmal etwas genauer hinzusehen.¹⁰⁰

Für die beabsichtigte exemplarische Fortführung der Analyse bietet es sich an, sich einem Akteur zuzuwenden, der zum einen zu den „Enkeln“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Niemeyer 1998b) und zum anderen aber auch zu den führenden Vertretern einer sozialwissenschaftlich modernisierten Pädagogik bzw. Sozialpädagogik gezählt wird. Gemeint ist hier Klaus Mollenhauer, der sich im Zuge der ihm nachgesagten behutsamen Distanzierung von seinen intellektuellen Wurzeln in den 1960er und 1970er Jahren vermeintlich um eine nachhaltige Überwindung grundlegender Auffassungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bemüht hat. Erste Anhaltspunkte hierfür liefern Stellungnahmen, wie sie im Kontext der an seinen „Lehrer“ Erich Weniger anschließenden Revision des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“ in einer den „Epochenbruch“ signalisierenden oder stilisierenden „Gedenkschrift“ für den 1961 Verstorbenen publiziert worden sind (vgl. Mollenhauer 1968b). Mollenhauer kann hier nicht nur zeigen, inwiefern die Figur „Erziehungswirklichkeit“ für Wenigers Denken zentral war, ihm gelingt es auch in einer vorsichtigen Reinterpretation der Wirklichkeitsauffassung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Position einer „zeitgemäßen“ kritischen Pädagogik zu explizieren. Auffallend ist dabei, wie er die in der Exklusivontologie des Pädagogischen verdampfte Differenz von Sein und Sollen, von Idee und Wirklichkeit der pädagogischen Praxis (zunächst einmal) wieder zur Geltung bringt. Mollenhauer weist nämlich auf eine Aporie im geisteswissenschaftlichen Denken hin. Sinngemäß: Insistiert die Figur der „Erziehungswirklichkeit“ darauf, dass die pädagogische Theorie nicht von einer eigenständigen Wissenschaft hervorgebracht wurde, sondern aus der historischen Entfaltung des Objekts „Erziehungswirklichkeit“ resultiert, dann kann kaum noch von der „Autonomie“ der Pädagogik als Wissenschaft gesprochen werden. Die Wirklichkeit der Erziehung ist demzufolge widerspruchsfrei nur zu denken als Moment eines historischen Prozesses der Expansion und Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxis, welche im Interesse der gesellschaftlichen Emanzipation des Menschen ihren Ursprung

¹⁰⁰ Die sozioepistemologische Untersuchung müsste im Grunde um der wissenschaftlichen Redlichkeit willen, bis in die Gegenwart hinein fortgeführt werden. Dies würde voraussetzen, anhand möglichst aller Stellungnahmen die Bewegungen im Raum des Möglichen en detail nachzuzeichnen. Dazu wäre eine eigenständige Untersuchung vonnöten, die hier weder geleistet werden kann, noch ist sie für den Fortgang der methodologisch-erkenntniskritisch orientierten Argumentation unverzichtbar. Ich beschränke mich daher auf wenige, aber, wie ich meine, nichtsdestotrotz vielsagende „Stichproben“.

hat (Mollenhauer 1968b, S. 292). Vor diesem Hintergrund, folgt man Mollenhauer, muss allerdings das Verhältnis von Erziehungswirklichkeit und Theorie der Erziehung neu bestimmt werden. So begnügt er sich nicht mehr damit, die Einheit von Idee und Wirklichkeit der Pädagogik, die beobachtungstheoretisch gesprochen die Einheit von „Theorie“ und „Praxis“ genauso legitimiert, wie sie sie mit Notwendigkeit hervorbringt, aus einem teleologischen Geschichtsmodell zu rekonstruieren; vielmehr impliziert das Befreiungsversprechen der modernisierten Pädagogik gerade einen offenen und dynamischen Geschichtsbegriff: „Dieses Interesse macht aus Gründen der Praxis Theorie erforderlich [...] Emanzipation stellt sich nicht von selbst als geschichtlicher Fortschritt ein, sondern bedarf der theoretischen Besinnung auf ihre Möglichkeiten und Widerstände“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund des Projekts der „Emanzipation“ wird das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ – erkenntniskritisch betrachtet – scheinbar von einem Einvernehmlichen in ein Reflexives transformiert: Die „Erziehungswirklichkeit“ reklamiert ein (kritisches) Verhältnis zu sich selbst. Indem Mollenhauer das konservative und teleologische Geschichtsmodell eines geisteswissenschaftlichen Konzepts der „Erziehungswirklichkeit“ überschreitet, versucht er mit theoretischen Mitteln die Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Objektivierung der Erziehungswirklichkeit, von einer rein affirmativen Vergegenwärtigung der Erziehungspraxis zugunsten eines Standpunktes absehen kann, der außerhalb des „pädagogischen Lebens“ angesiedelt ist und sich aus der Immanenz der geisteswissenschaftlichen Einheit von Theorie und Praxis, von Objekt der Erkenntnis und Methode des Erkennens befreit. Theorie transzendiert dann dem Anspruch nach den Status der bloßen Vergewisserung und gewinnt den Charakter eines auf die historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten hin durchdachten Entwurfs: „Erst die gesellschaftliche Realität bestimmt die Erziehungswirklichkeit und konstituiert ihren je wirklichen Begriff [...] es bedarf einer Struktur der Erziehungswirklichkeit, die sich nicht provinziell dem politisch-gesellschaftlichen Prozeß, der dort immer neu sich artikulierenden Emanzipationsproblematik verschließt, sondern sich auf sie hin entwirft“ (Mollenhauer 1968b, S. 295 bzw. 297). Die Geschichte erscheint nicht mehr als eine zielgerichtete Manifestation des Vernünftigen, sondern als prinzipiell ergebnisoffener Fortschritt. Die pädagogische Praxis muss sich als Wirklichkeit an den Ambitionen des Projektes der „Emanzipation“ messen lassen, die ihr zwar historisch eigen waren, aber aufgrund der

Offenheit historisch-gesellschaftlichen Wandels nicht zwingend eigen sein müssen. Die Rekontingenzierung des Pädagogischen scheint unweigerlich die Trennung der Positionen von Beobachtern und Teilnehmern sowie eine Unterscheidung von Wirklichkeit und Möglichkeit, von Sein und Sollen der pädagogischen Wirklichkeit als einer gesellschaftlichen und vergesellschafteten Praxis nach sich zu ziehen. Zunächst einmal spricht also einiges dafür, als deutete sich im Lichte der Mollenhauerschen Stellungnahmen mit der Verweigerung einer Immersion in das Wesen des Pädagogischen eine Verschiebung des Beobachterstandpunktes zum wissenschaftlichen Pol hin an.

Gleichwohl ist die positionsabhängige Positionierung Mollenhauers mit der Abgrenzung von den geisteswissenschaftlichen „Stammvätern“ noch nicht vollständig in ihrer differentiellen Relationalität erfasst. Der Bruch mit der jüngeren Tradition hätte auch – gerade im Windschatten der proklamierten „realistischen Wende“ (Roth 1962) – anders als „kritisch-emanzipatorisch“ vollzogen werden können. Bekanntermaßen trat Mollenhauer jedoch eher als entschiedener Gegner des „halbierten Rationalismus“ (Habermas) einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft in Erscheinung. Für eine sozioepistemologische Untersuchung ist nun von besonderem Interesse, inwiefern sich im Lichte der inhaltlichen Stellungnahmen distinguierende Momente ausmachen lassen, die nicht nur auf einen Kampf um theoriepolitische Vorherrschaft, sondern auch auf Strategien des Präparierens eines (feldspezifischen) Beobachterstandpunkts verweisen. Mollenhauer artikuliert seine Kritik am szientistischen Erkenntnisideal selbst im Horizont einer Reflexion der wissenschaftlichen Beobachterposition. Mit Blick auf den „kritischen Rationalismus“ Brezinkas (vgl. etwa Brezinka 1968) bringt Mollenhauer im Anschluss an Habermas eine Gegenstandsauffassung zur Geltung, welche die Involution des Forschers in sein Objekt als gleichermaßen notwendig und unausweichlich erscheinen lässt:

„Der Objektbereich der Erziehungswissenschaft ist durch ‚kommunikative Erfahrung‘ definiert; der Forscher gehört der Kommunikationsgemeinschaft, deren Teil ‚Erziehung‘ er erkennen will, selbst an. [...] Während naturwissenschaftliche Forschung nicht das ‚Objekt‘ Natur verändert, sondern lediglich ihre Beherrschung ermöglicht, verändert jede erziehungswissenschaftliche Forschung das ‚Objekt‘ Erziehung [...] Die empirisch zu sichernde Feststellung, daß Chancengleichheit im Bildungswesen nicht verwirklicht ist, ist überhaupt nur bedeutungsvoll in

einer Kommunikationsgemeinschaft, in der ein Interesse an Chancengleichheit mindestens vorkommt“ (Mollenhauer 1970, S. 15f.).

Der mit der Selbstinvolution in den „Gegenstand“ heraufziehenden Gefahr der Selbstrelativierung entzieht sich Mollenhauer jedoch, indem er ihr offensiv begegnet. Die Beobachtung der „Erziehungswirklichkeit“ vollzieht sich, so Mollenhauer, im Modus der „beteiligten Beobachtung“ (Mollenhauer 1970, S. 20). Die in dieser (Selbst-)positionierung vorgenommene Re-Relationierung des wissenschaftlichen Beobachterstandpunktes erinnert – nicht zuletzt aufgrund ihres Appells an die spezifische Konstitution des Objekts – nicht nur an jene von Weniger eingeklagte „Befangenheit an die Sache“, sie reflektiert sich auch in dem Stellenwert, den Mollenhauer der Empirie bei der Organisation eines vom Gedanken der Verwirklichung des – so könnte man es nennen – „wahrhaft Erzieherischen“ getragenen Wirklichkeitskontaktes einräumt. „Empirie“ ist im Kontext einer emanzipatorischen Pädagogik zwar eine notwendige, aber dennoch keine hinreichende Voraussetzung bei der Realisierung von Emanzipation im Erziehungsprozess (a.a.O., S. 19). Sie ist „Erkenntnismittel“ im Dienste der „Aufklärung derjenigen Zusammenhänge, die die Wirklichkeit der Erziehung ausmachen“ (a.a.O., S. 9), mithin: „Instrument der Emanzipation“ (a.a.O., S. 10).

Mollenhauer gibt also – gleichsam im Gedenken an die geisteswissenschaftliche Pädagogik – die Idee einer gelingenden Erziehung nicht Preis (vgl. Mollenhauer 1968b, S. 296). Unterdessen wird die „Involution“ in den „Gegenstand“ „methodologisch“ als Aufforderung zur „Investition“ in den Gegenstand praktikabel gemacht. Diese „Investition“ in das Objekt ist jedoch, so könnte man Mollenhauer paraphrasieren, eine, die vom „Gegenstand“ her gefordert ist. In Übereinstimmung mit Weniger fasst Mollenhauer die „Erziehungswirklichkeit“ als das durch ein „bestimmtes Tun“ sinnhaft objektiviertes Wirklichsein des Pädagogischen, das sich im Medium einer „Haltung“ vollzieht, die „durch ein bestimmtes erzieherisches Ethos“ bestimmt wird (ebd.). Das sei, so Mollenhauer, die begründende Voraussetzung für die Annahme, „daß der Ausdruck Erziehung [...] der Sache nach geboten ist“ (a.a.O., S. 291). Die „Erziehungswirklichkeit“ spricht sich jedoch nicht als Wirklichkeit, sondern nur im Horizont pädagogischer Ideengeschichte, also unter Referenz auf den Sinnzusammenhang aus, in dem dieses „Geschehen“ angesiedelt ist – ein Sinnzusammenhang, der noch bei Nohl, im Unterschied zu Mollenhauer, als ein

teleologischer gedacht wird. Die „Erziehungswirklichkeit“ ist keine bloße Tatsächlichkeit, sondern die objektivierte Einheit der „Differenz von Wirklichem und Möglichem“ (a.a.O., S. 297), die durch wissenschaftliche Objektivierung über sich selbst aufgeklärt und in ihrer wahrhaftigen Gestalt zur Geltung gebracht werden soll. Die Idee der „gelingenden Erziehung“ ist als Möglichkeit von Pädagogik in der Wirklichkeit der Erziehung enthalten, auch wenn sie als Wirklichkeit zu ihrer eigenen Idee stets in einem Spannungsverhältnis steht. Es bleibt allein der erziehungswissenschaftlichen Theorie vorbehalten, die Spannung von Wirklichkeit und Möglichkeit im Medium der kritischen Aufklärung verwirklichter Erziehungspraxis zur Artikulation zu bringen (vgl. Mollenhauer 1970, S. 68). Dem wissenschaftlichen Beobachter wird damit weiterhin das Privileg einer ontologischen Expertise zugesprochen. Die Differentialität der Positionierung spiegelt sich nicht nur in der ambivalenten Figur des „beteiligten Beobachters“, sondern auch in der Ambivalenz des Intellektionsschemas, mit dem die Objektivierung betrieben wird. Die Befangenheit des Beobachters an das „Wesen“ der erzieherischen Praxis, das nicht mit ihrer Verwirklichung identisch ist, legitimiert und bekräftigt die (soziale) Unbefangenheit der Beobachtung. In der Privilegierung des Möglichen gegenüber dem Wirklichen sichert sich der sozialpädagogische Beobachter den Status eines quasi-transzendentalen Beobachters einer über sich selbst hinausweisenden, quasi-transzendentalen Welt. Mit der „Entdeckung“ des gesellschaftlichen Daseins des Erzieherischen, bloßer „Abglanz“ (Goethe) des Seinsollenden, wird die Verblendung aufgehoben, die in der Suche nach dem Sosein ihren Ursprung hat, um schließlich das wahre Sein des Erzieherischen ans Licht zu bringen.¹⁰¹ Die Historisierung wird also auf halbem Wege abgebrochen, um das Pädagogische im letzten Moment vor der Totalität des Gesellschaftlichen in Sicherheit zu bringen.¹⁰² Gleichzeitig verschwindet der Beobachter wieder in seinem Objekt. Die

¹⁰¹ Für das „Sozialpädagogische“, das, folgt man der Mollenhauerschen Lesart, in den Institutionen der Jugendhilfe als Moment der Erziehungswirklichkeit zur Objektivierung gelangt ist, gilt freilich dasselbe (vgl. hierzu Mollenhauer 1959; 1998c [1966], 2001 [1964]).

¹⁰² Bereits zuvor, aber in den darauffolgenden Jahren zunehmend entschieden ersetzt Mollenhauer den Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ durch den des „Erziehungsfeldes“ (vgl. schon Mollenhauer 2001 [1964], S. 19f.) bzw. des „pädagogischen Feldes“ (vgl. Mollenhauer 1998c [1966]; 1972; 1977). Dieser wird zunächst eher umgangssprachlich verwendet, dann als eine Art „operativer“, also nicht-thematisch und nicht-gegenständlich bestimmter Begriff (vgl. hierzu Fink 1957) eingeführt und im Laufe der Zeit objekttheoretisch konkretisiert. Mollenhauers „pädagogisches Feld“ beschreibt einen Komplex von Ereignissen, die – wollte man sie gesondert darstellen – ihre eigentümliche Bedeutung verlieren würde; eine Bedeutung, die nur in der gleichzeitigen Präsenz aller Komponenten die gleiche bleibt“ (Mollenhauer 1977, S. 40). Die Ereignisse im pädagogischen Feld stehen in einer Wechselbeziehung zum weiteren „gesellschaftlichen Ereignisfeld“ (Mollenhauer 1978, S. 88); letzteres wirkt in die Konstitution des pädagogischen Feldes als eines Sinnzusammenhanges hinein: „Der Sinn eines pädagogischen Feldes konstituiert sich im Zusammenhang derjenigen gesellschaftlichen Bedingungen, die dieses Feld begrenzen

Differenz von Wissenschaft und Erziehungspraxis wird temporär missbraucht, um die Intellektion des Ersten und Einen zu begründen und zugleich distinktiv in Anschlag zu bringen. Vor diesem Hintergrund liest sich die Mollenhauersche Auseinandersetzung mit der „Erziehungswirklichkeit“ nicht wie eine Überwindung, sondern eher wie ein *aggiornamento* der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die „kritische Pädagogik“ stellt sich dabei als der Versuch dar, methodologisch wie sachlich, den Autonomieanspruch des geisteswissenschaftlichen Pädagogik in die Epoche nach der „Erfahrung der Nicht-Identität von Begriff und Sache“ hinüberzuretten (vgl. Keckeisen 1983, S. 121 bzw. 124; vgl. auch Keckeisen 1984). Sozial wie intellektuell wird der Kampf um die *Monopolstellung* im wissenschaftlichen Feld über die Positionierung am weltlichen *Pol* entschieden. Mollenhauer, der – anders als seine Gegner – inzwischen zum „Klassiker“ geadelt worden ist (vgl. Niemeyer 1998b), erbt mit der Position auch die Epistemologie seiner Vorgänger.

Vor dem Hintergrund der bisher angefertigten sozioepistemologischen Skizzen lassen sich auch die mit den disziplinären Selbstbeschreibungen aufs Engste verknüpften Versuche der Selbstbegründung der Sozialpädagogik in einem anderen Licht betrachten. Die Verstrickung in den Gegenstand macht sich auch, wie oben bereits ausgeführt, dort bemerkbar, wo sie sich selbst „objektiviert“. Beispielhaft zeigt sie sich daran, dass

und dadurch die Orientierungs- und Handlungsspielräume bestimmen“ (Mollenhauer 1972, S. 29). Im Übergang zum Feldbegriff scheint sich auf den ersten Blick eine Historisierung, Rekontingenzenzierung und Entwesentlichung des Pädagogischen abzuzeichnen. Gleichwohl bilden Felder aber als „Innenseiten“ von Gesellschaft eine Art Refugium des Pädagogischen, da sie qua ihrer (pädagogischen) Sinnfälligkeit operativ aus ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit heraustreten bzw. ihre gesellschaftliche „Determination“ transzendieren *können*. Anders gesagt: Das pädagogische Feld ist ein gesellschaftlicher, nicht aber prinzipiell ein vergesellschafteter Sachverhalt. In der abgrenzenden Gegenüberstellung von Gesellschaft einerseits und Pädagogischem andererseits offenbart Mollenhauers Feldkonzept Züge identifizierender Intellektion, die an ontologisch-substantialistische Assoziationen appelliert. Auch bei Winkler erfüllt die Bezeichnung „Erziehungsfeld“ in dieser Hinsicht ihre metaphorische Funktion (vgl. Winkler 2006b, S. 223ff.). Ähnliches gilt ferner für das im Anschluss an Kurt Lewin entwickelte Konzept des pädagogischen Feldes von Friedrich Winnefeld (vgl. Winnefeld 1948, 1957). Seine empirischen Analysen stehen im Zeichen des Versuchs, die „Erziehungswirklichkeit“ als einen „konditionalgenetischen Geschehenstypus“ zu rekonstruieren (vgl. Winnefeld 1957, S. 39), der als dynamisches Ordnungsgefüge seinen pädagogischen Charakter insbesondere in seiner teleologischen Struktur und in spezifischen Interaktionsformen offenbart, etwa solchen die einen durch das „Reifefälle“ zwischen Erzieher und Zögling notwendig werdenden „Spannungsausgleich“ bewerkstelligen. Winnefelds Ansatz thematisiert zwar die Genese des Geschehens, nicht jedoch die Genese seiner Bedingungen und zwar insofern, als seine Qualifizierung des pädagogischen Geschehenstypus zum wesentlichen an der Anthropologisierung der für die dynamische Ordnung konstitutiven Differenzierungsformen (z.B. Erzieher-Zögling) partizipiert. Hinzu kommt, dass Winnefeld, obwohl er in späteren Veröffentlichungen (vgl. Winnefeld 1969, 1972) davon absieht, die „teleologische Struktur“ des Feldes anthropologisch herzuleiten und stattdessen eine Interdependenz von Erziehungsfeld und darin *intervenierenden* gesellschaftlichen Normvorstellungen annimmt, am Gedanken der Zielgerichtetheit als unbedingter Bedingung des Pädagogischen festhält.

programmatische Argumentationen und materiale Untersuchungen auf einer gleichsam „mittleren“ Ebene zwischen wissenschaftstheoretischer Reflexion und Forschung zusammengeführt werden. Stellvertretend kann hier beispielsweise die historiographischen Bemühungen der Sozialpädagogik begleitende Debatte um die Klassiker der Disziplin angeführt werden.¹⁰³ Ein besonders prägnantes Beispiel ist auch Reyers ominöse Neubeschreibung der sozialpädagogischen Theoriegeschichte. (vgl. Reyer 2002a). Ihm geht es unverkennbar um entschieden mehr als nur um „verdrängte Zusammenhänge“ oder eine Narration der „Geschichte sozialpädagogischer Denkformen“, nämlich um eine Wiederaneignung dieser Geschichte, die als eine Art Reokkupation des mit der Formierung als Ausbildungswissenschaft an die Allgemeine Pädagogik vermeintlich abgetretenen Terrains organisiert werden soll (vgl. a.a.O., S. 272). Reyers Selbstvergewisserung anhand des historischen Gehalts des Sozialpädagogikbegriffs zielt, wie er denn gegen Ende seines Buches hin auch einräumt, nicht ganz nebenbei auf die Sicherung der „disziplinären Identität“, die dadurch erreicht werden soll, dass „zunächst einmal alle vergangenen und gegenwärtigen Entsorgungsbemühungen [des ursprünglichen Begriffsgehaltes, S.N.] außer Kraft“ gesetzt werden (ebd.). Der hybride Charakter dieser selbstbegründenden Selbstbeschreibungen verweist darauf, dass die in der Phase der Etablierung im akademischen Feld errungene und weitervererbte Position am weltlichen Pol auch auf die Beobachtungsmodi abfährt, die bei der Reflexion auf die Voraussetzungen sozialpädagogischen Beobachtens wirksam werden. Anders gesagt: Die

¹⁰³ Winklers Vermutung lautete bekanntlich, „daß der ungesicherte Status der Sozialpädagogik als Disziplin und Profession auch mit dem Fehlen von Klassikern zu tun hat“ (Winkler 1993, S. 172; ähnlich Prange 1991, S. 102). Ähnlich wird auch für die disziplininterne Selbstvergewisserung der Pädagogik insgesamt argumentiert (vgl. hierzu Scheuerl 1995; Herrmann 1995). Unabhängig davon, ob man Roland Merten dahingehend zustimmen mag, dass man „den anstehenden Aufgaben und deren Bewältigung unter sich rasch ändernden Bedingungen [...] durch Rekurs auf Klassiker“ (Merten 1996, S. 84) nicht gerecht werden kann, weil sie für eine pädagogische Reflexion auf gesellschaftliche Bedingungen stehen, die eben nicht mit jenen der heutigen Epoche übereinstimmen, beruht die Tatsache, dass die Frage nach dem Bestand an Klassikern, wie Christian Niemeyer dann auch konstatierte, zu einem „Streitfall“ (Niemeyer 1998b, S. 8) hat werden können, vor allem darauf, dass mit dieser Debatte im Stile des Name-droppings eine Art „Ersatzkrieg“ nicht nur um die legitime Deutung der Theoriegeschichte, sondern auch um die zeitgenössische intellektuelle Meinungsführerschaft auf dem Gebiet der Programmatik der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit als Wissenschaft geführt wurde. Die von den jeweiligen Vertretern ins Spiel gebrachten Namen legen Zeugnis über die jeweiligen Präferenzen der Selbstverortung im akademischen Feld und die dort angesiedelten Fraktionen ab (vgl. ebd.). Die unterschiedlichen Listen der „founding fathers“ der Disziplin sind zugleich Ausdruck und Gegenstand einer Auseinandersetzung um die im Prozess der fortdauernden realen Konstruktion bzw. Reproduktion des wissenschaftlichen Mikrokosmos' der Sozialpädagogik als legitim anzuerkennenden Sicht- und Teilungsprinzipien und haben eher etwas mit disziplinpolitischen Strategien gemein, mit denen die Vergangenheit an die Bedürfnisse der Gegenwart angepasst wird, als mit seriöser Geschichtsschreibung (vgl. zur Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik ferner auch Gängler 2001 sowie die Diskussion in den Ausgaben 6/2000 und 7/2000 der Neuen Pestalozzi-Blätter).

Sozialpädagogik, wie am Beispiel einer „sozialpädagogischen Epistemologie“ schon deutlich geworden ist, erschließt sich die Spezifik sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit im Horizont sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit. Dies erklärt letztlich auch, wie es dazu kommt, dass nicht alles, was als „sozialpädagogisch“ firmiert auch als „sozialpädagogisch“ akzeptiert wird. Wie sonst sollte etwa Reyer zu dem Vorwurf gelangen, dass führende Vertreter der Sozialpädagogik (wie Nohl, Mollenhauer oder Thiersch) zu deren Entsorgung beigetragen haben.

Mit der identifizierenden Intellektion verfügt die Sozialpädagogik nicht über die Mittel, die Objektivierung als Objektivierung hinsichtlich ihrer Voraussetzungen zu befragen, da das „Objekt“ immer schon mit seinem „Beobachter“ amalgamiert ist. Effekte jenes „Geburtsfehlers“, der sich in der strategischen Positionierung am weltlichen Pol des wissenschaftlichen Feldes manifestiert, wie sie zumindest von den dominierenden Akteuren verkörpert wird, zeigen sich auch in den Paradoxien, mit denen sich die Sozialpädagogik im Verlauf der Arbeit an der Reproduktion ihrer Verwissenschaftlichung belastet hat. Insofern nämlich, wie sie sich als Wissenschaft nur repräsentieren kann, wenn sie sich von professioneller Praxis einerseits und qua Orientierung an ihr als ihrem „Gegenstand“ von konkurrierenden Disziplinen andererseits unterscheidet, kann sie „Einheit“ nur um den Preis schizophrener Selbstbegründungen erringen. Überspitzt formuliert: Sie will Wissenschaft sein, darf es aber nicht, um Wissenschaft zu sein. Aus den programmatisch angelegten Versuchen, die sich um ihre „disziplinäre Fundierung als Wissenschaft“ (Münchmeier 2004, S. 23) bemühen, geht unmissverständlich hervor, dass die Sozialpädagogik dem Anspruch nach immer beides zugleich sein will: wissenschaftlich und praktisch relevant.¹⁰⁴ Seinen paradigmatischen Ausdruck findet dieser Sachverhalt aber auch in dem altherwürdigen Theorie-Praxis-Problem, das seine diskursive Beharrlichkeit jenen selbsterzeugten Widersprüchlichkeiten verdankt, die mit der Vorstellung einhergehen, „Theorie“ repräsentiere generell ein (wenn auch weitgehend „diffuses“) „Gegenüber“ (Rauschenbach/Züchner 2002, S. 139) zur „Praxis“. Diese Unterscheidung führt jedoch in der Wahrnehmung der (im wahrsten Sinne des Wortes) beteiligten Akteure

¹⁰⁴ Dieser doppelte Anspruch wird in nahezu allen theoretischen bzw. wissenschaftstheoretischen Stellungnahmen kolportiert. Vgl. hierzu etwa die Ausführungen bzw. Kommentare in Böhnisch 1979; Dewe/Otto 1996; Engelke 1992, 1998; Fatke/Hornstein 1987; Füssenhäuser/Thiersch 2001; Hamburger 1995, 1997; Lukas 1979; Merten 1997; Thiersch/Rauschenbach 1984; Thiersch 2002; Winkler 1996b. Kritisch im Hinblick auf die damit verbundenen Begründungslasten äußern sich z.B. Honig 2001; Hornstein 1998a; Lüders 1989; Winkler 1995.

keineswegs zu einer belastbaren Identitätskonstitution. Dies ist deswegen der Fall, weil sie schon als Unterscheidung Folgen zeitigt, die alle eventuell anfallenden Differenzierungsgewinne sogleich wieder absorbieren und neue Probleme kreieren. Gilt es nämlich die errungene doppelt differentielle Positionierung gegenüber dem „wissenschaftlichen Pol“ auf der einen und gegenüber „berufspraktischen Diskursen“ auf der anderen Seite zu erhalten, so wird mit dem Setzen der Differenz zugleich deren Transzendenz zum Problem. Umgekehrt gilt entsprechendes. Beispielhaft kann das Laborieren an dieser paradoxen Konstellation an den sozialpädagogischen Gebrauchsweisen von „Theorie“ bzw. ihrem mehrfach „gebrochenen Verhältnis zur Theorie“ (Winkler 1997a, S. 54) verdeutlicht werden. Das in der Disziplingeschichte kultivierte „Paradox des gemeinsamen Gegenstandes“ (Winkler 1995a, S. 104) blockiert die Kommunikation von Theoretikern und Praktikern und trägt immer wieder zu (Selbst-)missverständnissen bei:

„Einerseits kann der Theoretiker nichts Neues bieten, andererseits bleibt er notwendig die Antworten auf die Fragen nach den Voraussetzungen seines Gegenstandes schuldig; wo er aber Analysen und Deutungen für diese anbietet, helfen sie in der Regel den Lehrenden und Praktikern auch wiederum wenig, weil sie mit ihrem Tun an diesen Voraussetzungen nicht ansetzen können“ (Winkler 1995a, S. 104).

Bezeichnenderweise steht die Sozialpädagogik einem Übermaß an „Theorie“ genauso skeptisch gegenüber wie einer übermäßigen Theorieskepsis. „Theorie“ gilt ihr einerseits als „weltfern“ und für das Gewerbe des auszubildenden wissenschaftlichen Praktikers als wenig relevant, gleichzeitig beklagt sie einen eklatanten Mangel an „Theorie“ (vgl. a.a.O., S. 55; Thiersch/Rauschenbach 1984, S. 984f.; Winkler 2005, S. 16f.). Will sich die Sozialpädagogik sowohl von anderen Wissenschaften, als auch von der beruflichen Praxis gleichermaßen unterscheiden, ist es ihr Schicksal, „ständig Theorie einfordern [...] und sich von dieser [...] distanzieren“ zu müssen (Winkler 1997a, S. 58). Dies erzeugt nicht nur Unklarheiten im Hinblick darauf, in welchem Sinne jeweils in der Sozialpädagogik von „Theorie“ gesprochen wird (vgl. hierzu Thiersch/Rauschenbach 1984; Rauschenbach/Züchner 2002), vielmehr ist auch diese Einschätzung nochmals im Lichte ihres „theoretischen“ Verhältnisses zur Theorie zu präzisieren: Während auf der einen Seite das „Theoriedefizit“ mit einem grundlegenden Defizit *von* Theorie assoziiert

und in ein Theorieverdikt verwandelt wird¹⁰⁵, geht es auf der anderen Seite um ein „Theoriedefizit“ verstanden als ein Defizit *an* Theorie, und wo dieses eingeklagt wird und Desiderate benannt werden, tritt an die Stelle des Theorieverdikts eine auffällige Theoriepräntion. *Beides* erfolgt paradoxerweise letztlich aus der historisch hervorgebrachten Notwendigkeit heraus, die *wissenschaftliche* Legitimation nicht aufs Spiel zu setzen.

Das ambivalente Verhältnis, das „die“ Sozialpädagogik zu ihrer eigenen „Theorie“ unterhält, gibt den „beteiligten Beobachtern“ der Theoriediskussion Anlass zu der widersprüchlichen Aussage, „dass es Theorie der Sozialpädagogik gibt und zugleich doch nicht gibt“ (Winkler 1988, S. 15). Bezieht man diese Beobachtung auf den hiesigen Erklärungszusammenhang, so wäre damit weniger der von Winkler seinerzeit monierte Umstand umschrieben, dass es jenseits einer gewissen Zahl unvermittelt nebeneinander stehender „theoretischer“ Einzeluntersuchungen nicht *die* Theorie der Sozialpädagogik gibt oder aber, dass keine „Theorie“ vorliegt, welche die von ihr in Anspruch genommenen begrifflichen Voraussetzungen in den Horizont des Theoretisierens einschließt, sondern ein spezifisches operatives Muster sozialpädagogischer Theorieproduktion, wie es nicht zuletzt im Pendeln zwischen Theorieverdikt und Theoriepräntion seinen nachgerade gewohnheitsmäßigen Ausdruck findet. Da die Sozialpädagogik nicht Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft zugleich sein kann, aber zugleich sein muss, um ihre wissenschaftliche Dignität nach innen wie nach außen sichern zu können, sucht sie die Kluft von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bzw. „Theorie“ und „Praxis“ in einem abenteuerlichen Spagat mit einer Art

¹⁰⁵ Diese Analogie zum „Technologieproblem der Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1982; vgl. hierzu auch Honig/Neumann 2004, S. 265; Köpp/Neumann 2003, S. 142) ist nicht zufällig gewählt. Das Technologieproblem, vor das sich die Pädagogik gestellt sieht, kann auf zwei miteinander zusammenhängenden Dimensionen beschrieben werden: einer moralischen und einer technischen. Die Kombination von Kausalgesetzlichkeit, Zweck-Mittel-Rationalität und Selbstreferenz der Subjekte versagt genau dann, wenn sie auf die Sozialdimension, also die Interaktion mindestens zweier Akteure, übertragen wird (Luhmann/Schorr 1982, S. 12). Technisch bricht sich die Kombination an der Selbstreferenz von Subjekten, moralisch verstößt sie gegen den kategorischen Imperativ, da das Subjekt zuallererst nur durch sich selbst, niemals aber durch andere hervorgebracht werden darf, also niemals zugleich Zweck und Mittel der Erziehung sein kann. Wie man in den Analysen von Luhmann und Schorr erfährt, entledigte sich die pädagogische Theorietradition des Technologieproblems ehemals dadurch, dass sie ein „Technologieverdikt“ stilisierte, in dessen Licht das technische Nichtkönnen plötzlich als ein moralisches Nichtwollen dargestellt werden konnte (Luhmann/Schorr 1982, S.12). Anders gesagt: Wenn nicht sein konnte, was nicht sein durfte, dann ließ sich das Technologieproblem unbemerkt mit einem moralisch legitimierten Technologievorbehalt beseitigen. Hinter dem Gedanken von der „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher 1957, S. 10f.), der sich darauf beruft, dass die Praxis doch viel älter als die Theorie und von dieser unabhängig sei, verbirgt sich (vermutlich) eine ähnliche Strategie: Er verdrängt das Theorie-Praxis-Problem als Erkenntnisproblem, indem er an die Stelle der „Eigenlogik“ das „Eigenrecht“ der Praxis setzt.

„Theorieersatztheorie“ zu überwinden, die – ohne weiteres – der postulierten Diskrepanz „theoretischer“ und „praktischer“ Weltbedeutsamkeit zum Trotz, an das Bemühen geknüpft ist, die Praxis über sich aufzuklären und, bisweilen darüber hinaus, den „praktischen Sinn“ der Akteure im Sinne theoretisch folgerichtiger Vorstellungen von gelingender Praxis zu rehabitualisieren. Bereits in ihren Selbstbeschreibungen als wissenschaftliche Praxis modelliert die Sozialpädagogik damit die in sich widersprüchliche Figur eines wissenschaftlichen Beobachters, der zugleich Teilnehmer *und* Beobachter ist; sie tut dies, und darin liegt die eigentliche Problematik, ohne sich den intellektiven und methodologischen Voraussetzungen zu stellen, die sich aus dem damit verbundenen Anspruch für die Objektivierung ergeben. Der Standpunkt des sozialpädagogischen Beobachters ist nicht nur paradox „gewählt“, er bleibt auch in seiner Paradoxie unerkannt. Entsprechend gerät der spezifische Standpunkt des sozialpädagogischen Beobachters zur „außerwissenschaftlichen Wirklichkeit“ als Moment der Beobachtung dieser „Wirklichkeit“ als einer „sozialpädagogischen Wirklichkeit“ völlig aus dem Blick; er schimmert zwar in der Gestalt einer profitablen „Distanzierung“ durch, wird aber nicht in seiner Ambivalenz thematisch. Hierzu nur folgendes Zitat:

„Im historischen Erbe stellt sie sich (die Sozialpädagogik, S.N.) zwar als eine ‚finalisierte Wissenschaft‘ dar. Dieses Verständnis *allein* aber muss mit Einschränkung heute als *unzureichend* charakterisiert werden. Sozialpädagogik kann ihren Auftrag sicherlich nur in kritischer *Distanz* zur Praxis einlösen. Sie hat immer wieder kritisch das Grundthema wie die widersprüchliche Entwicklung dieses ‚gesellschaftlichen Projekts‘ zu reflektieren und zu erforschen. Ihre Aufgaben lassen sich vom Standpunkt des *Verwendungszusammenhangs* systemtheoretisch fassen als Aufgaben der ‚*Selbstbeobachtung*‘ [...]“ (Münchmeier 2004, S. 31, Hervorh. S.N.).

Die sozialpädagogische Theorie operiert, wie man hier mit Luhmann sagen könnte, als Beobachtung des Systems im System; dies mag durchaus möglich sein, es wird aber nicht als Möglichkeit, sondern als Selbstverständlichkeit wahrgenommen. Anders: Diese Figur wird hinsichtlich ihrer epistemologischen Voraussetzungshaftigkeit und ihrer Konsequenzen gar nicht erst thematisiert. Die „Einheit der Disziplin“ konstituiert sich intellektionsstrategisch im Medium der in der Beobachtung aktualisierten Differenz von Disziplin und Profession, die als ein Moment der Einheit von Disziplin und Profession

repräsentiert wird.¹⁰⁶ Diese „Einheit von Disziplin und Profession“ partizipiert an einer (degenerierten) Zweitheit, die ein Zweites hinzufügt, um eine Erstheit nicht als Erstheit,

¹⁰⁶ Luhmann intuitiv als Platzanweiser folgend, werden die Bemühungen, aus einer (freilich latent bleibenden) Unterscheidung von Disziplin und Profession heraus, die „Einheit von Disziplin und Profession“ zu reproduzieren, inzwischen unter dem Label „Reflexionstheorie“ kommuniziert (vgl. hierzu etwa Hünersdorf 2006; Merten 1997). Die Tatsache, dass dabei bisweilen die Grenzen und Möglichkeiten dessen verschwiegen werden, was eine Reflexionstheorie leisten kann, deutet nicht nur darauf hin, dass sie als Patentlösung für Probleme der Darstellbarkeit des „Sozialpädagogischen“ erachtet wird, sondern auch darauf, dass es um die Reflexivität der sogenannten „Reflexionstheorien“, selbst wenn sie von ihren Vertretern als solche ausgewiesen werden und selbst wenn es einmal soweit kommen sollte, dass sie augenzwinkernd im Lichte eines verkappten Votums für einen universellen Relativismus mit dem Verweis auf die „Relativität“ alles Beobachtens positiviert werden, nicht sonderlich gut bestellt ist. Dies hat damit zu tun, dass Reflexionstheorien intellektionslogisch gesehen, als Selbstbeobachtungen zwar Beobachtungen einer höheren Ordnung, aber nicht eines höheren Grades sind und insofern als solche die gleichen Beobachtungsmodi ins Werk setzen wie jene Beobachtungen niedriger Ordnung, auf die sie sich beziehen. Sie partizipieren zwar intellektionsstrategisch aktiv an Zweitheitlichkeit, indem sie die Unterscheidungen vorgängiger Beobachtungen als Unterscheidungen zugleich registrieren und erstheitlich affirmieren, doch bewirkt es gerade diese erstheitliche Affirmation, dass sie sich selbst als Beobachtungen intransparent bleiben. Reflexionstheorien docken lediglich an die ontologischen Investitionen an, die Objektivierungen ersten Grades bei der Konstitution eines mit sich selbst identischen Objektes ins Spiel bringen. Hinzu kommt, dass sie, in dem Maße wie sie sich im Medium der erstheitlichen Affirmation vollziehen, auch keine Aufmerksamkeit für das entwickeln, was die Beobachtung erster Ordnung an sich selbst nicht erfasst. Reflexionstheorien spiegeln Beobachtungen, auf die sei fokussieren, aber sie bespiegeln sie nicht. Das Beobachtete wird als Erkanntes durch Anerkennen ratifiziert. Intellektionslogisch ist also die Einheit immer schon vollzogen, die sie darzustellen sich bemühen. Anders gesagt: Sie gehen von Voraussetzungen aus, die ihnen als Voraussetzungen verborgen bleiben, postulieren, was sie beschreiben. Soweit „Reflexionstheorien“ als Methode der Wahl ausgemacht werden, um die Bestimmung des „Sozialpädagogischen“ im Horizont von Fragen seiner Bestimmbarkeit in Angriff zu nehmen (vgl. hierzu Hünersdorf 2006, S. 2), wird die Aufgabenstellung dahingehend spezifiziert, aus der „Beschreibung“ vorfindlicher Reflexionstheorien der Sozialpädagogik eine sozialpädagogische Reflexionstheorie zu „entwickeln“ (vgl. ebd. u. passim). Dabei handelt es sich dann offensichtlich nicht mehr um eine Beobachtung „dritter Ordnung“, der es um jene Beschreibung von Reflexionstheorien als Selbstbeobachtung geht (vgl. hierzu Luhmann 1990a, S. 322), die Reflexionstheorien gerade nicht an sich selbst vornehmen. Wäre dem so, ginge es ja nicht mehr vorrangig um „Reflexionstheorie“ bzw. eine Entwicklung derselben. Vielmehr wird hier die sogenannte „Reflexionstheorie“ zugleich als Medium und Gegenstand der Darstellung des „Sozialpädagogischen“ ausgewiesen und die Systemtheorie in der Gestalt einer „Theorie des Hilfesystems“ damit zu einer teilsystemspezifischen Reflexionstheorie umgewidmet. Entscheidend ist nun, was – beobachtungstheoretisch gesehen – passiert, wenn Reflexionstheorien – man fühlt sich an Winklers „Reflexion der Reflexion“ erinnert (vgl. Winkler 1988, S. 22) – zum Ausgangspunkt einer sie überbietenden Reflexionstheorie gemacht werden. Gemessen am Intellektionsmodus der Systemtheorie, die die Beobachtung immer nur als Beobachter zu konzipieren vermag und darauf aufbauend jede Beobachtung als Moment eines infiniten Regresses sich wechselseitig relativierender beobachterrelativer Beobachtungen betrachtet – ein Intellektionsmodus, der dem Anspruch nach ja derjenige ist, der in einer derart konzipierten Reflexionstheorie zur Anwendung kommt – besitzt auch eine Reflexionstheorie, die sich aus der Beobachtung von Reflexionstheorien speist, als Reflexionstheorie einen „blinden Fleck“, und zwar nicht irgendeinen, sondern den Gleichen, wie die Reflexionstheorien, die als Beschreibung des Systems im System mit diesem ein „Motivationskontinuum“ (Kieserling 2004, S. 54) teilen. Anders gesagt: Auch Reflexionstheorien, die sich an der Explikation von Reflexionstheorien orientieren, dürften nicht über Reflexionstheorie hinaus kommen. Davon unbenommen jedoch, ob die systemtheoretische Intellektionsdogmatik Luhmannscher Prägung, die mit ihrer beobachterontologischen Konzeption jene Zwänge schafft, von denen sie hinsichtlich ihrer „Überzeugungskraft“ lebt, ein solches Vorgehen toleriert oder nicht, ist hier besonders aufschlussreich, dass sich die mit dem systemtheoretischen Vokabular vorgetragenen Varianten einer Theorie des „Sozialpädagogischen“ bzw. der „Sozialen Arbeit“ von ihr – wenn auch eher unbeabsichtigt – gerade nicht domestizieren lassen (Vgl. jedoch als Ausnahme, mithin für einen gelungenen Versuch, die systemtheoretischen Unterscheidungen für eine „reflexive“ Bestimmung der Aufgaben und Funktionen von Jugendhilfeforschung zu nutzen, die Arbeit von Cleppien (2004)). Letzteres ist nämlich mehr als ein Hinweis darauf, dass die Restriktionen, die für Reflexionstheorien geltend gemacht werden, die

Reflexionstheorie, die sie beobachtet, offenbar nicht betreffen. Die beobachtende Reflexionstheorie ist gleichsam eine Beobachtung, die als solche eigentlich nicht beobachtet bzw. im positivistischen Sinne: „nur“ beobachtet. Deutlich wird dies, wenn man den hier im Gebrauch befindlichen Begriff der Reflexionstheorie mit seiner Verwendung im Kontext des systemtheoretischen Vokabulars vergleicht. Der Ausdruck Reflexionstheorie steht innerhalb der Systemtheorie für eine Kategorie der Fremdbeschreibung: Reflexionstheorie lässt sich *als* Reflexionstheorie nur beobachtend beschreiben und gerade nicht explizit betreiben. Selbiges trifft auf die Reflexionstheorie der Reflexionstheorie offenbar nicht zu. Die Tatsache, dass das eigene Anliegen in Kategorien der Fremdbeobachtung nicht nur ausgewiesen, sondern in eins damit affirmiert wird, verrät weniger eine gesteigerte Reflexivität des Unternehmens als vielmehr das Gegenteil davon, nämlich ein Absehen von der eigenen Beobachterposition. Die in der Beobachtung von Reflexionstheorien der professionellen Praxis in Anspruch genommene Differenz von „Disziplin“ und „Profession“ wird gleichermaßen instrumentalisiert und geleugnet. Sie hat intellektionslogisch nur so lange Bestand, wie sich die damit erzielten Distanzierungsgewinne nicht zu Lasten des Vorhabens auswirken, die professionelle Praxis *durch sich selbst über sich selbst* aufzuklären. Die Reflexionstheorie legitimiert sich als solche, indem sie die spezifische Reflexivität praktischer Vollzüge zur Sprache zu bringen sucht. Im gleichen Moment wird aus dem Vorhandensein von Reflexionstheorie deren Notwendigkeit gefolgert, das „Sein“, im Interesse der Autonomie des Hilfesystems zur Darstellung zu bringen, gleichsam mit dem Sollen kurzgeschlossen. Was sich hinter der Verdopplung der Reflexionstheorie als Reflexionstheorie über Reflexionstheorien verbirgt, lässt sich indes mit Hilfe des Luhmannschen Unterscheidungsregimes nicht mehr angemessen erfassen. Man hat es hier mit einer „Reflexionstheorie“ zu tun, die die Differenz von Disziplin und Profession zugleich bestätigt und transzendiert. Wenn es sich hier um eine Reflexionstheorie handelt, dann um eine der Sozialpädagogik als Wissenschaft, die sich als solche in einer Theorie ihres Gegenstandes zugleich artikuliert und camouffiert. Es ist dies der Versuch, eine Beobachterposition zu etablieren, die gleichermaßen mit den Privilegien der Fremd- wie der Selbstbeobachtung wuchern kann, ohne eine Beobachterpositionierung in Rechnung stellen zu müssen. Die „Einheit der Profession“ wird im Medium der „Einheit von Disziplin und Profession“ zur Darstellung gebracht. Professionelle Praxis erscheint dann als eine ihrer eigenen Verwirklichung überlegene Wirklichkeit der reinen Form des „Sozialpädagogischen“. Die hier aktualisierte Figur ist bekannt: Es ist diejenige des „beteiligten Beobachters“, der sich als Beteiligter als Beobachter und als Beobachter als Beteiligter invisibilisiert. Eine sozialpädagogische Reflexionstheorie, die sich mit einem systemtheoretischen Vokabular ausstattet, partizipiert damit, auch wenn sie sich als Neubeschreibung traditioneller Theorien ausweist, sozioepistemologisch am diskreten Nachlass der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie steht zu ihr in einem Verhältnis kritischer Affirmation; sie überwindet sie nicht, sondern schreibt die „Erziehungswirklichkeit“ lediglich in einer anderen Semantik um. Selbst in Argumentationen, die ihrerseits nicht nur latent, sondern ausdrücklich mit der Unterscheidung von wissenschaftlichen Theorien und Reflexionstheorien einer professionellen Praxis rechnen, wird der Zwittercharakter des sozialpädagogischen Beobachterstandpunktes unter Verweis darauf, dass er selbst eine „Entdeckung“ unterschiedlicher unterscheidungsbasierter Beobachtung sei, gleichsam durch Verdeckung verfügbar gehalten: „Vom Referenzkontext der Sozialen Arbeit selbst bzw. der Gesellschaft im Ganzen ist sie eine im jeweiligen System operierende und Anschluss suchende Reflexionstheorie. Und nur vom Referenzkontext des Wissenschaftssystems aus ist sie als *wissenschaftliche Theorie* beobachtbar“ (Dewe/Kurtz 2002, S. 363; Hervorh. i. Orig.). Wenngleich im Anschluss daran – übersieht man einmal den groben Schematismus dieser Formulierung – Erwartungsstrukturen erfasst werden können, die die simultane Präsenz von Theoriepräntion und Theorieverdikt erklären, so wird damit doch nicht gleichermaßen begreifbar, wie es möglich ist, dass bereits im Vollzug *einzelner* Objektivierungsoperationen ein ambivalenter Beobachterstandpunkt reklamiert wird und es dabei weder zu einer Entparadoxierung der für den unbeteiligten Beobachter sichtbaren Paradoxie kommt, die darin besteht, dass sich die Sozialpädagogik *zugleich* als „Wissenschaft“ und „Praxis“ oder auch als „Beobachter“ und „Teil des Objekts“ entwirft (wie es etwa durch das Referieren auf die vermeintliche Spezifik des „Gegenstandes“ geschehen könnte), noch zu einer Blockade der Objektivierungsoperationen durch einen offenkundig werdenden Selbstwiderspruch. Dafür mag verantwortlich sein, dass sich die Autoren mit der Unterscheidung von wissenschaftlicher Theorie und Reflexionstheorie immer noch im argumentativen Horizont einer Reflexionstheorie bewegen, der eher daran gelegen ist, Paradoxien wegzurationalisieren als sie ausdrücklich zu machen; die simultane Realisierung mehrerer simultaner Möglichkeiten lässt sich jedoch erst begreifen, wenn man mit der intellektualistischen Vorstellung bricht, auch die wissenschaftlichen Objektivierungsstrategien am Maß der Logik messen zu können und sie stattdessen im Lichte jener, durch ein gehörigen Maß an Ambiguitätstoleranz gekennzeichneten Unschärfelogik des „praktischen Sinns“ rekonstruiert, wie sie Bourdieu in seiner „Theorie der Praxis“ herauspräpariert hat, einer operativen Logik, die dem Gebot der

aber im Modus von Erstheit zur Darstellung zu bringen. Konkreter: Der Ausdruck „Selbstbeobachtung“, wirkt hier nicht nur im Zusammenhang mit der zuvor erwähnten „Distanz“ eigentümlich deplaziert, nein, der zunächst eingeführte und eingeforderte Unterschied zwischen der kritisch-wissenschaftlichen Beobachtung der Praxis und ihrer Selbstbeobachtung wird in dieser merkwürdig doppelsinnigen Argumentation gar nicht durchgehalten. Er kann auch gar nicht durchgehalten werden, weil es sonst nur ein Entweder-Oder von Wissenschaft und Praxis geben kann. Würde die Sozialpädagogik dies anerkennen, müsste sie ihre Strategie der Verbesonderung als gescheitert akzeptieren; sie könnte ihren besonderen Status als wissenschaftliche Disziplin nicht mehr in der gewohnten Weise begründen und nur noch „Wissenschaft“ oder „Profession“ sein. Stattdessen tut sie etwas anderes: Die Sozialpädagogik bricht ihre wissenschaftstheoretische Reflexion auf halbem Wege ab, nämlich an dem Punkt, an dem sie auf ihre eigenen, *wissenschaftlichen* Voraussetzungen als *Wissenschaft* stoßen würde. In der Konsequenz münden so alle Bemühungen, in einem emphatischen Sinne „wissenschaftlich“ und „praktisch“ zugleich zu sein, darin, weder „wissenschaftlich“ noch „praktisch“ zu sein.

Die in den sozialpädagogischen Objektivierungsstrategien und programmatischen Selbstbegründungsversuchen durchschimmernde doppelte differentielle Positionierung gegenüber dem „wissenschaftlichen Pol“ auf der einen und der „professionellen Praxis“ auf der anderen Seite verweist sozioepistemologisch auf eine Traditionalisierung und Habitualisierung identifizierender Intellektion, die die sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung als *sozialpädagogische* Wirklichkeitserfahrung zugleich ermöglicht und auf Ontologisierung begrenzt. Die Ambivalenz der dominant in Anspruch genommen Beobachterposition offenbart sich – paradigmatisch etwa im geisteswissenschaftlichen Konzept der Erziehungswirklichkeit – in impliziten Methodologien der Objektkonstruktion, in denen sich die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit als eine spezifische Sichtweise strategisch im Forschungsprozess entfaltet. Hinter der Simultanität von Differenzierung und Identifikation von Beobachter und Objekt verbirgt sich ein doppeltes Spiel der Teilnahme und Beobachtung, dem mehr zugrunde liegt als ein harmloses Selbstmissverständnis. Vor dem Hintergrund der

Widerspruchsfreiheit der klassischen Logik nur insoweit folgt, wie dies für die Erfüllung unmittelbar praktischer Zwecke nützlich ist (vgl. etwa Bourdieu 1992, S. 101ff.).

Zwänge, wie sie sich fortlaufend aus der zwiespältigen Positionierung am weltlichen Pol für die soziokognitive Reproduktion der Sozialpädagogik als Wissenschaft ergeben, zeigt sich dieses doppelte Spiel von Distanzierung und Identifikation als Moment einer durch und durch korrupten Beziehung des Forschers zum Objekt. Die ontologischen Investitionen in den Gegenstand, der sich dem guten Gewissen der von sich selbst nichts ahnenden Objektivierung als Objektivation der „Erziehungswirklichkeit“ o.ä. vermeintlich aufdrängt, stehen ganz im Zeichen der universalistischen Absicherung einer konkurrenzlosen exzeptionellen Beobachterposition im wissenschaftlichen Feld. Der schizoide Weltrandbewohner des pädagogischen Universums verkörpert das historische Apriori, das sich mit der einleitend angedeuteten Apriorisierung des Historischen herausgebildet hat. Der von Bourdieu als „illusio“ bezeichnete Glaube an den besonderen Wert der zu verhandelnden Sache, der von den Akteuren unhinterfragt geteilt wird und die Felder der kulturellen Produktion gleichsam „im Innersten zusammenhält“, kristallisiert sich innerhalb der akademischen Pädagogik bzw. Sozialpädagogik weniger an der Suche nach Wahrheit als an der Suche nach dem „Wesen“ des Pädagogischen. Die Objektivierung mündet scheinbar zwangsläufig immer in der Flucht in die ausgezeichnete Welt des Objekts, so wie sie als Seinsollende *ist*. Das vermeintlich „interesselose Interesse“ (Bourdieu 1985b, S. 27; vgl. hierzu auch Bourdieu 1998b, S. 140ff.) an dem jeweiligen Objekt ist eines, das vor allem ihrer Reproduktion als akademische Disziplin gilt. Dies wird umso augenfälliger, wo sie sich im Medium identifizierender Intellektion selbst zum Gegenstand macht. In diesem Befund kommt indes mehr zum Ausdruck als eine kritische Wendung des vielfach kolportierten Mottos, dass jede Disziplin einen „Gegenstand“ braucht über den sie sich konstituiert. Auch sagt er mehr aus, als mit den Forderungen nach gegenstandsbezogener Selbstbegründung jemals assoziiert worden ist. Entscheidend ist nämlich, dass die Objektivierungs- bzw. besser: Vergegenständlichungsstrategien von dem spezifischen Interesse, das die Sozialpädagogik am „Sozialpädagogischem“ als ihrem „Objekt“ hat, zutiefst durchdrungen sind und dadurch letztlich die in den Raum möglicher Positionen eingeschriebenen möglichen Beziehungen zum Objekt maßgeblich eingeschränkt werden.

Sichert sich die Sozialpädagogik die Differentialität disziplinspezifischer Positionierungen sowohl nach „Innen“ wie nach „Außen“ über die „Identität“ oder die „Autonomie“ des Objekts (was intellektionslogisch betrachtet dasselbe bedeutet), so

bleibt es im Zuge dessen, wie gesehen, nicht bei seiner bloßen Existenzialisierung. Das Sein des Objekts wird nicht in seinem Vorhandensein oder seiner äußerlichen Erscheinung – was im Hinblick auf die Universalisierung des Pädagogischen bzw. Sozialpädagogischen viel zu riskant wäre –, sondern in einem unveränderlichen substantiellen Kern stabilisiert. Der Weg zum Objekt ist als Weg in das Innere des Objekts installiert. Wird das Pädagogische bzw. das Sozialpädagogische auf diese Weise als etwas durch sich selbst Bestimmtes intellegiert, dessen äußere Erscheinung von seiner Substanz genauso beeinflusst wird wie sie sie verbirgt¹⁰⁷, so wird damit eine Exklusivontologie durchgesetzt, die einen exklusiven Zugang zu seinem „Inneren“ zugleich erfordert und legitimiert. Sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung ist entsprechend als Wirklichkeitserfahrung des Sozialpädagogischen nur möglich, wenn sie sich im Medium der strukturellen Kongruenz von Objekt und Objektivierung ganz in ihren Gegenstand versenkt. Dieses Eintauchen der sozialpädagogischen Beobachtung im „Wesen“ des Beobachteten kommt einem Untertauchen des Beobachters gleich. Die sozioepistemologische Kehrseite der in eins aufgeworfenen und verleugneten kategorialen Differenz von Forscher und Objekt, die mit einer weitgehenden Invisibilisierung des Beobachterstandpunktes für sich und für andere bezahlt oder – je nachdem wie man es sieht – honoriert wird, ist die methodologische Unverfügbarkeit der mit der spezifischen Stellung im akademischen Feld verbundenen Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung. Mit den spezifischen Bedingungen, denen die wissenschaftliche Aneignung des „Sozialpädagogischen“ unterliegt, geraten auch die unterschiedlichen Voraussetzungen von „theoretischer“ und „praktischer“ Weltbedeutsamkeit aus dem Blick und werden für eine intellektive und methodologische Bearbeitung unzugänglich. Das Untertauchen im Objekt ist somit letztlich Resultat und praktizierter Ausdruck eines die spezifischen Positionierungen prägenden Intellektualismus¹⁰⁸, in dem sich gleichermaßen die Position im akademischen Feld wie auch deren „Vergessen“ manifestieren. Der Intellektualismus sozialpädagogischer Beobachtung ist „positionsgemäß“ ein gleichsam heimlicher und minimalistischer, weil er eher nach Einvernehmlichkeit mit der indigenen Weltbedeutsamkeit des Praktikers als nach metaphysischer Offenbarung strebt.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu auch Gaston Bachelards (1978 [1938], S. 158ff.) Analysen zum „substantialistischen Erkenntnishindernis“.

¹⁰⁸ Unter „Intellektualismus“ verstehe ich die (womöglich spontane) Neigung des wissenschaftlichen Beobachters, die in den spezifischen sozialen Bedingungen wissenschaftlicher Praxis wurzelnden Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Objektivierung dadurch zum Verschwinden zu bringen, dass er die Kategorien, die er zur Beobachtung der außerwissenschaftlichen Wirklichkeit einsetzt, in einem gegenstandskonstituierenden Akt der Verdinglichung dieser Wirklichkeit selbst zuschreibt.

Gleichwohl eignet auch ihm insofern das „erkenntnisverhindernde Moment“ als er im Modus der Verkennung der Voraussetzungen wissenschaftlicher Wirklichkeitserfahrung unter der Hand vom Modell der Realität zur Realität des Modells übergeht, ein Übergang, der freilich in der Tiefe des Wesens des „Sozialpädagogischen“ immer schon teleologisch angelegt ist. Wirksam ist er nicht zuletzt dort, wo das „Sozialpädagogische“, welches die sozialpädagogische Theorie als „geistige Energie“ (Nohl 1970 [1935]) oder „Diskurs“ (Winkler 1988) herauspräpariert, in „Institutionen“, im „pädagogischen Bezug“ oder im professionellen „Homo paedagogicus“ als bereits verwirklicht repräsentiert wird. Die disziplinpolitisch infizierten Strategien der Universalisierung des „Sozialpädagogischen“ sind zudem, das sollte zumindest vor dem Hintergrund eventueller „Theorie-Effekte“ nicht übersehen werden, aufgrund des ihnen anhaftenden Nimbus wissenschaftlicher Autorität sowie ihrer verführerischen substantialistischen Suggestion, in hohem Maße professionspolitisch infektiös. Für sich selbst Partei ergreifend ergreift die Sozialpädagogik damit immer auch – mehr oder minder unwissentlich – in den innerhalb und außerhalb des akademischen Universums stattfindenden Auseinandersetzungen um die Durchsetzung und Verobjektivierung dessen Partei, was als „sozialpädagogisch“ gelten kann. Am Ende dieser sozioepistemologischen Untersuchungen deuten sich nun zusätzliche analytische Gewinne an, die mit der besonderen „Mechanik“ feldtheoretischen Objektivierens erzielt werden. Erstens ermöglicht es das Abschreiten möglicher und tatsächlich ergriffener Standpunkte, deren partielle Blindheit aufzudecken, und zwar ohne in die Auseinandersetzung „um die legitime Ordnung“ des Wissens einzugreifen bzw. bestimmte Positionen zu vermaßstäblichen. Man sieht zweitens: Der Weg von einer feldtheoretisch instrumentierten erkenntniskritischen bzw. sozioepistemologischen Analyse zu einer machtkritischen Reflexion der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ist nicht weit.¹⁰⁹ Eine in diese Richtung voranzutreibende Analyse hätte indes genauso wenig wie die bisherigen Untersuchungen etwas von einer Attacke, einer ressentimentgeladenen Kritik oder einer Polemik im gewöhnlichen Sinne; ihr wäre es eher um jene Form der Kritik zu tun, die Michel Foucault (1992, S. 12) als die „Kunst“ beschrieben hat, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ – und damit wäre nicht zuletzt auch gemeint: nicht „dermaßen“ zu regieren und regieren zu lassen.

¹⁰⁹ Dazu wäre es weder nötig, eine totale Vermachtung von Wissenschaft anzunehmen noch sich mit den Beherrschten zu identifizieren. Es würde genügen, sich darauf zu beziehen, wie mit objekttheoretischen Repräsentationsstrategien Verkennungseffekte erzeugt bzw. mit ihrer Anwendung in Kauf genommen werden. Diese sei hier jedoch nur angedeutet.

Drittes Kapitel

Teilnehmende Objektivierung: Feldtheorie als Forschungsstrategie

„Nichts ist praktischer als eine gute Theorie.“

Kurt Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften

„Hüten wir uns nämlich, meine Herren Philosophen, von nun an besser vor der gefährlichen alten Begriffs-Fabelei, welche ein ‚reines, willenloses, schmerzloses, zeitloses Subjekt der Erkenntnis‘ angesetzt hat, hüten wir uns vor den Fangarmen solcher contradiktorischen Begriffe wie ‚reine Vernunft‘, ‚absolute Geistigkeit‘, ‚Erkenntnis an sich‘ – hier wird immer ein Auge zu denken verlangt, das gar nicht gedacht werden kann, ein Auge, das durchaus keine Richtung haben soll, bei dem die aktiven und interpretierenden (sic!) Kräfte unterbunden sein sollen, fehlen sollen, durch die doch sehen erst ein Etwas-Sehen wird, hier wird also immer ein Widersinn und Unbegriff vom Auge verlangt. Es giebt (sic!) nur ein perspektivisches Sehen, nur ein perspektivisches ‚Erkennen‘; und je mehr Affekte wir über eine Sache zu Wort kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, umso vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsere ‚Objektivität‘ sein“

Friedrich Nietzsche, Zur Genealogie der Moral

Die Sozialpädagogik konstruiert ihren Gegenstand als einen sozialpädagogischen Gegenstand, indem sie die Kategorien, die sie zur Beobachtung einer außerwissenschaftlichen Wirklichkeit einsetzt, in einem grandiosen Akt der Verwesentlichung dieser Wirklichkeit auf eine Art und Weise unterschiebt, dass diese als das erscheinen kann, was sie, um einen Ausdruck Natorps zu verwenden, als „Seinsollende“ ist. Zeugt dies von einer Einvernehmlichkeit mit der Welt, die sich mit dem Ersten und Einen zufrieden gibt, so doch von einer, die mit einer Welt besteht, die sich von derjenigen unterscheidet, der man zu einer wahrhaftigen Darstellung ihrer selbst zu verhelfen glaubt. Der Substantialismus, der lediglich einen Sonderfall einer ontologisierenden Wirklichkeitsperspektive darstellt (vgl. hierzu Luhmann 1994, S. 477), ist – sozioepistemologisch und nicht eben „nur“ epistemologisch betrachtet – Ausdruck eines Erkenntnishindernisses, das er zugleich verdeckt und das sich in jener intellektualistischen Neigung fortschreibt, „die Welt, in der man lebt“ mit derjenigen zu verwechseln „in der man denkt“ (Bachelard 1978 [1940], S. 129), was letztlich nicht anderes bedeutet, als die in jedem Vorgang der Objektivierung aktualisierte Beziehung zwischen Forscher und Objekt in eine Eigenschaft des Objekts zu verwandeln und – in eins

damit – zu verschleiern oder zu verkennen. Gegenstand der folgenden Überlegungen wird es nun sein, die methodologischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine Theorie des „Sozialpädagogischen“ möglich ist, die weder eine sozialpädagogische Theorie sein will noch sein kann, auf dem Wege der Entfaltung einer Forschungsstrategie weiterzuverfolgen, der es erlauben könnte, einen Bruch mit den in der Geschichte des Feldes kultivierten Sichtweisen, also dem *wissenschaftlichen* „common sense“ zu vollziehen.¹¹⁰

Wie lässt sich nun der als notwendig erkannte „epistemologische Bruch“¹¹¹ mit jenen, sich in impliziten Methodologien verbergenden wissenschaftlichen Objektivierungsformen herbeiführen, in denen und durch die das „Sozialpädagogische“ als eine „eigene Seite des ‚Wirklichen‘“ (Cassirer 1964a [1923], S. 9) intelligiert oder auch in ihrer unmittelbaren Evidenz „erfahren“ wird? Wir wollen uns einem solchen Bruch annähern, indem wir uns die operative Logik einer Forschungsstrategie zu Eigen machen, die Pierre Bourdieu mit dem paradoxen Ausdruck „Teilnehmende Objektivierung“ (vgl. hierzu Bourdieu 2004a, b; Bourdieu/Wacquant 1996, 287ff.) gekennzeichnet hat. Damit ist, wenn man so will, ein „Verfahren“ gemeint, das es – ganz allgemein gesprochen – erlaubt, die Beobachtung des Gegenstandes derart mit einer Beobachtung der Beobachtung des Gegenstandes zu synchronisieren, dass sich die im Vollzug von Beobachtungen anfallenden gegenstandskonstituierenden Leistungen nicht erkenntnisblockierend, sondern erkenntnisgenerierend auswirken. Mit der „Teilnehmenden Objektivierung“ wird also zunächst einmal die Möglichkeit einer Erkenntnis „dritten Grades“ (Bourdieu 2001a, S. 264) in Aussicht gestellt. Während eine Erkenntnis zweiten Grades, wie sie etwa mit Verfahren wie dem der „Objektivierung der Objektivierung“ angestrebt wird, auf der Basis von Drittheit operiert, aber in einem zweitheitlichen Verhältnis zu sich selbst steht, nimmt die

¹¹⁰ Das Vorhaben Bourdieus Theorie der Felder in diesem Sinne zu instrumentalisieren, lässt sich insgesamt im Kontext eines in der Erziehungswissenschaft inzwischen verstärkt beobachtbaren Bemühens situieren, den feldtheoretischen Ansatz für eine Selbstbeschreibung bzw. Selbstreflexion der erziehungswissenschaftlichen Praxis zu nutzen (vgl. Friebertshäuser 2006; Rieger-Ladich 2006). Die folgenden Überlegungen zielen allerdings darauf, von der Stufe der metatheoretischen Reflexion zu einer methodologisch kontrollierten Objektkonstruktion überzugehen. Dies wird mit einer Analyse des erziehungswissenschaftlichen Feldes allein noch nicht erreicht.

¹¹¹ Das von Gaston Bachelard im Rahmen einer historischen Epistemologie entwickelte Konzept des „epistemologischen Bruchs“ bringt die Einsicht in die Diskontinuitäten zur Geltung, die die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion bzw. die Wissenschaftsentwicklung bestimmen. Dies geschieht in zweifacher Hinsicht. Zum einen markiert der Begriff des „epistemologischen Bruchs“ auf die Diskontinuität von wissenschaftlicher und alltäglicher bzw. gewohnheitsmäßiger Erfahrungsregister, zum anderen bezieht sich Bachelard damit – lange vor Kuhn – auf die epistemologischen „Revolutionen“, durch die verschiedene Stadien der Wissenschaftsentwicklung voneinander geschieden sind. Zur Figur des (epistemologischen) Bruchs bzw. zur Notwendigkeit des Bruchs mit Vorbegriffen vgl. grundsätzlich Bachelard (1978a [1934], 1978 b [1940]); Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991; Canguilhem 1979; Durkheim (1984 [1895], S. 115f.); Foucault (1981, S. 10ff.) bzw. für einen Überblick über ihre Verwendungsweisen in einzelnen sozial- bzw. kulturwissenschaftlichen Theoriekonzepten Crossley (2005, S. 71ff.).

„Teilnehmende Objektivierung“ für sich in Anspruch, Drittheit im Horizont eines drittheitlichen Selbstverhältnisses etablieren zu können. Anders gesagt: Die Objektivierung der Objektivierung vollzieht auf der operativen Ebene das, was sie auf der Ebene des Objekts fokussiert, jedoch nicht ohne die Objektivierung in der Objektivierung zur Darstellung zu bringen. Dabei greift sie auf eine Intellektionsform zurück, die als ein drittheitlich verfasstes Erfahrungsregister immer auch – aber letztlich doch nur – selbstrepräsentativ arbeitet, und damit in der Lage ist, sich zugleich als Gesichtspunkt der angestrebten medialen Reorganisation von Zweitheit oder allgemeiner gesprochen: als Konstruktion von Konstruktionen auszuweisen; im Unterschied dazu beschreibt die „Teilnehmende Objektivierung“ ein Verfahren, das auf einer Intellektionsform basiert, die es erlaubt, die Objektivierung in einen Vorgang methodisch kontrollierter Objektkonstruktion zu überführen, indem sie die genuin drittheitliche Betrachtungsweise der Objektivierung *als* Objektivierung derart gegen sich selbst kehrt, dass der Objektivierungsprozess als ein selbständiges Moment von Objekterkenntnis in sein eigenes Blickfeld rückt. Anders als die „Objektivierung der Objektivierung“ kann sie damit unmittelbare forschungsstrategische Relevanz für sich beanspruchen; sie befreit die Objektivierung aus der operativen Enge der Zweitheitlichkeit und entsprechend von dem Zwang, blinde „Objektivität“ exekutieren zu müssen. Vom Standpunkt der „Teilnehmenden Objektivierung“ aus könnte man daher paradox formulieren, dass die objektivistisch-realistische Vorstellung vom Objekt den Blick auf das Objekt eher verstellt als dass sie ihn ermöglicht.

Anders als eine Reflexion der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis, die ex ante oder ex post erfolgt, montiert die „Teilnehmende Objektivierung“ ein den Forschungsprozess selbst durchziehendes Moment praktischer oder operativer (und eben nicht: kontemplativer) Reflexivität, das einen Bruch mit jenen Objektivierungsformen ins Werk setzt, die – ganz gleich, ob sie sich als wissenschaftliche oder alltägliche identifizieren lassen – auf eine Verkennung oder Unterschlagung des im Akt der Objektivierung etablierten Verhältnisses zwischen Forscher und Objekt zurückzuführen sind. Angestrebt wird damit ein Vorgehen, das – sinngemäß gesprochen – nicht nur mit der Selbstinvolution des Forschers in seinen Gegenstand rechnet (wie etwa Luhmanns „reflektierte Autologie“ (vgl. Luhmann 1997, S. 1128ff.), sondern einen „modus operandi“ von Forschung in Gang setzt, der eine gleichsam „reflexartige Reflexivität“ (Bourdieu 2004a, S. 89) zu gewährleisten vermag. Mit der „Teilnehmenden Objektivierung“ soll die Einsicht, dass Sozialwissenschaften es immer

schon mit (prä-)konstruierten Objekten zu tun haben, die sie nur im Lichte ihrer eigenen Konstruktionen erfassen können, produktiv gewendet und die darin eingelagerte Paradoxie zwar nicht invisibilisiert, aber doch bearbeitet werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es gelingt, die Objektivierung so einzurichten, dass das konstruierte Objekt auf eine Weise in eine (neutrale) Beziehung zu einem (prä-)konstruierten Objekt gebracht wird, dass das Konstruierte am (Prä-)Konstruierten sichtbar gemacht werden kann. Statt lediglich sich selbst als eine Konstruktion von Konstruktionen zu repräsentieren, zielt die „Teilnehmende Objektivierung“ darauf, das theoretisch Konstruierte in der fortlaufenden Konstruktion des vermeintlich „Gegebenen“ nachgerade mit-abzubilden. Es geht um die Vollzugslogik einer Beobachtung, die die Beobachtung im Beobachteten als – und das ist entscheidend – Moment des Beobachteten einschliesst und im Beobachteten auf ihren empirischen, aber desedimentierten Grund zurückführt. Verlangt ist also ein Erkenntnismittel, in dem sich die Form des Erkannten genauso zu kristallisieren, wie es sich selbst darin zu reflektieren vermag. Will man die Forschungsstrategie der „Teilnehmenden Objektivierung“ für eine Theorie des Sozialpädagogischen fruchtbar machen, die über eine postontologische Reflexivität hinaus zu realitätsbezogenen Aussagen gelangen kann, so ist es zuallererst nötig, eine den Anforderungen entsprechende Methodologie der Objektkonstruktion auszubuchstabieren.