

Kritik der sozialpädagogischen Vernunft

Feldtheoretische Studien

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

im Fachbereich I, Pädagogik

an der Universität Trier

Vorgelegt von:
Sascha Neumann, Dipl.-Päd.

geb. am 20.03.1975 in Saarbrücken
Dürener Straße 29
66798 Wallerfangen

Gutachter:
Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig
Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt

Februar 2007

Inhalt

<u>Vorwort</u>	<u>3</u>
----------------	----------

Prolog

Am Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts: Die Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit und das Problem einer Theorie der Sozialpädagogik	6
---	---

Erstes Kapitel

Die Beobachtung beobachten: Reflexive Sozialwissenschaft	23
---	----

<u>1.1 Wieanfangen?</u>	<u>27</u>
-------------------------	-----------

<u>1.2 Reflexive Methodologie</u>	<u>37</u>
-----------------------------------	-----------

<u>1.3 Sozioepistemologie</u>	<u>49</u>
-------------------------------	-----------

<u>1.4 Das Feld als epistemisches Subjekt der Objektivierung</u>	<u>67</u>
--	-----------

<u>1.5 Die „Praxis der Theorie“ und die „Theorie der Praxis“</u>	<u>79</u>
--	-----------

<u>1.6 Totale Objektivierung oder: Wie ist wissenschaftliche Rationalität möglich?</u>	<u>89</u>
--	-----------

Zweites Kapitel

Objektivierung der Objektivierung: Sozioepistemologie der Sozialpädagogik	<u>107</u>
--	------------

2.1 Jenseits von Identität und Identifikation: Das Feld als „Raum des Möglichen“	117
---	-----

<u>2.2 „Sozio-Logik der Forschung“ – eine erste Annäherung</u>	<u>135</u>
--	------------

2.3 Heteronome Autonomie	151
2.4 Das sozioepistemologische Erbe	
<u>176</u>	

Drittes Kapitel

Teilnehmende Objektivierung: Feldtheorie als Forschungsstrategie	197
3.1 Dynamisierung und Empirisierung: Von der theoretisch konstruierten Ordnung zur praktischen geordneten Realität	201
3.2 Das Objekt im Objekt zur Darstellung bringen: Die operative Logik feldtheoretischen Objektivierens	208
3.3 Die Verallgemeinerung des Besonderen und die Besonderheit des Allgemeinen: Das „Sozialpädagogische“ als sozial-pädagogische Form	221
3.3 Exkurs: Das heimliche Curriculum gegen Gewalt- Evaluationsforschung im sozialpädagogischen Feld	232

Aggiornamento

Die Sozialpädagogik nach dem Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts	253
Literatur	261
Formalia	303

Vorwort

[...] [D]ie Ausübung akademischer Macht [setzt] die selbst erworbene soziale Fähigkeit und Neigung voraus, mit den vom Feld angebotenen Möglichkeiten zu spielen: Was die Fähigkeit, ‚Schüler zu haben, sie unterzubringen, sie in Abhängigkeit von einem selbst zu halten‘ und so die Grundlagen einer dauerhaften Macht sicherzustellen [...] mehr als alles andere erfordert, das ist die Fertigkeit, die Zeit der anderen zu manipulieren [...] Umgekehrt läßt sich diese Kunst [...] meist nur mit dem [...] stillschweigenden Einverständnis der Betroffenen ausüben, die so zuweilen bis ins fortgeschrittene Alter hinein in jener gehorsam-unterwürfigen, kurz, ein wenig infantilen Haltung gehalten werden – nicht umsonst heißt es im Deutschen ‚Doktorvater‘ –, die den guten Schüler noch jeden Alters auszeichnet.

Pierre Bourdieu, Homo Academicus

Wenn wir uns nun also vornehmen, allein zu leben und uns der Gesellschaft zu entziehen: stellen wir uns so an, daß unsere Zufriedenheit nur von uns abhängt; lösen wir uns von den Banden, die uns an andere ketten.

Michel de Montaigne, Über die Einsamkeit

Kann jemand sich in einem gewissen Umfang wissenschaftlich betätigen, ohne auf ewig in der Schuld derjenigen zu stehen, deren Anteilnahme – ob wissentlich oder nicht – gerade darin besteht, dass sie ihre persönlichen Interessen und Eitelkeiten zurückstellen, um die Selbstzweifel des Urhebers erträglich zu halten. Ich meine: nein! Mein großer Dank in dieser Hinsicht gilt vor allem meinem Betreuer Professor Michael-Sebastian Honig, der nie zögerte, wenn es notwendig schien, mir sein unerschütterliches Vertrauen in meine Fähigkeiten auszusprechen und der mir – was heute selten genug ist – jene Zeitsouveränität zugestand, die es erst gestattet, dass aus einem wissenschaftlichen Qualifizierungsprozess ein Bildungsprozess werden kann – ein „Doktorvater“ im denkbar besten Sinne des Wortes. Mein Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer Professor Hans Günther Homfeldt, dessen zurückhaltende und gelassene Art der Begleitung meines Vorhabens mir stets zu verstehen gab, auf dem richtigen Weg zu sein. Zu Dank verpflichtet fühle ich mich nicht zuletzt dem Evangelischen Studienwerk Villigst, insbesondere den Personen die dahinterstehen, einerseits für die unvergesslichen Stunden intellektueller Inspiration, die ich als Stipendiat in ihrem Kreis verbringen

durfte, andererseits für die finanzielle Förderung, die mich von einem großen Teil der Mühen bewahrte, die einem das alltägliche Besorgen in Form der Lohnarbeit gewöhnlich abverlangt.

Die Freisetzung von äußeren Zwängen, wie sie im wissenschaftlichen Feld in der Regel herrschen, hat zweifellos ihre Schattenseiten. Sie bestehen vornehmlich darin, dass das zu Schaffende in dem Maße wie es voranschreitet mehr und mehr zum Maß seiner selbst gerät, man nicht nur die ursprünglich gesteckten Ziele aus den Augen zu verlieren droht, sondern sich auch mit jedem nächsten Schritt ein weiteres Stück jenes Bodens unter den Füßen wegzuziehen scheint, ohne den jeder Gedanke seinen Halt im bereits Gedachten verliert. Wenn ich es abwenden konnte, diesen Boden zu verlassen, dann nur dank derjenigen, die mir immer wieder signalisiert haben, „worum es eigentlich geht“ und mich mit der Originalität ihrer eigenen Arbeit daran erinnerten, dass jede Originalität ihre Grenze in der Originalität der Anderen hat. Wenn ich ihn verlassen habe, dann um nicht jenem aristotelisch anmutenden Irrglauben zu folgen, der suggeriert, wenn man sich mit dem Ganzen beschäftigt, es zugleich mit allem und jedem aufnehmen zu müssen; dies geschah nicht zuletzt, um dem Leser nicht mehr Arbeit abzunehmen, als man ihm zumuten kann. Für die vielen Gespräche, die – ob direkt oder indirekt – mir einerseits eine unverzichtbare Quelle der Ermutigung waren, um an meiner eigenen Position festzuhalten, die mich aber andererseits auch dazu angehalten haben, diese Position (mit allem was dazu gehört) als Position ausdrücklich zu machen, danke ich vor allem meinen „Trierer Kolleg/-innen“ aus der Abteilung Sozialpädagogik II Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Kai Schmidt, meinen Mitstreitern aus dem „Netzwerk des wissenschaftlichen Nachwuchses“ Martina Richter (Bielefeld), Philipp Sander mann (Berlin) und Christian Schütte-Bäumler (Frankfurt/Main) sowie: Bettina Hünersdorf (Trier/Zürich), Markus Rieger-Ladich (Bonn/Zürich) und Heinz Sünker (Wuppertal). Für wertvolle Hinweise zur Person und zum Werk von Pierre Bourdieu danke ich zudem Beate Kraus (Darmstadt).

Die Arbeit an dieser Dissertation vollzog sich über weite Strecken in einer an Artifizialität kaum zu überbietenden Lebenssituation, die einen Tag für Tag dazu zwingt, den scheinbar elementarsten Bedürfnissen menschlicher Existenz völlig zu entsagen. Zumindest muss man für eine gewisse Zeit in der Illusion leben können, das einem

weder Schlaf noch Nahrung, aber vor allem Freundschaft und Liebe nichts bedeuten. Meine unendliche Dankbarkeit und schließlich auch mein Mitleid schulde ich denen, die dies an meiner Seite klaglos und tapfer ertragen haben und zugleich jederzeit bemüht waren, den Menschen, den sie kennen und lieben wenigstens für einen Moment lang aus mir hervorzulocken. Es sind dies zum einen mein Hund „Sancho“, der mich zu gemeinsamen Spaziergängen immer wieder aus der räumlichen und mitunter auch geistigen Enge meines Arbeitszimmers getrieben hat, vor allen anderen jedoch meine langjährige Lebensgefährtin Christina Köpp, der ich vieles, wenn nicht alles verdanke. Wenn nicht ihnen, wem sonst sollte diese Arbeit gewidmet sein?

Schließlich noch ein Hinweis, der in Präliminarien heute augenscheinlich nicht mehr fehlen darf: Im Text wird ausschließlich die männliche Schreibweise verwendet. Dies nicht nur um die Lesbarkeit zu verbessern, wenngleich dies ein durchaus angenehmer Nebeneffekt ist. Es geschieht auch, um nicht jener Mischung aus Correctness und positiver Diskriminierung Raum zu geben, welche die realen Verhältnisse eher entstellt als verändert. Der wissenschaftliche Beobachter ist für gewöhnlich sozial wie biologisch männlichen Geschlechts. Daran wird so schnell auch keine Schreibweise etwas ändern können.

Wallerfangen, im Dezember 2006

Sascha Neumann

Prolog

Am Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts: Die Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit und das Problem einer Theorie der Sozialpädagogik

„Wenn die grundlegende Lehrmeinung geändert oder erneuert werden muß, fühlen sich die geopfert Generationen, in deren Mitte sich diese Veränderung vollzieht, im wesentlichen von ihr unberührt oder stehen ihr gar ausgesprochen feindlich gegenüber“

Auguste Comte, Aufruf an die Konservativen

„Die Geistesgeschichte zeigt, daß eine Wissenschaft, die *kontrovers* ist, umstritten und wahrhaftig, das heißt wissenschaftlich, konfliktgeladen, weiter fortgeschritten ist als eine Wissenschaft, in der ein Konsensus herrscht, der auf dehnbaren Begriffen, vagen Programmen und Sammelbänden beruht“

Pierre Bourdieu, Reflexive Anthropologie

Als Paul Natorp im Jahre 1899 die „sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1920 [1899], S. 94) als „Thema“ einer Wissenschaft ausgab, die er mit dem seinerzeit durchaus prominenten und umkämpften Begriff „Sozialpädagogik“ bezeichnete, war dies die vermeintlich notwendige Konsequenz aus einer Denkbewegung, die ihren Ausgang von der Prämisse nahm, dass die Ermöglichungsbedingungen von Bildung und die Ermöglichungs- und Geltungsbedingungen von Erkenntnis ein und dieselben seien. Natorp fragte nicht nach dem „Sein“ von Bildung, sondern danach, wie Bildung überhaupt möglich ist, eine Frage, die er dadurch zu beantworten gedachte, dass er des „Einheitsgesetz der Vernunft“ – und dies ist durchaus wörtlich zu nehmen – zum Maß aller *Dinge* erhob (vgl. etwa a.a.O., S. 78f.). Damit lag zwar ein Reflexionsniveau in Reichweite, das es hätte gestatten können, Fragen der Bestimmung von etwas (hier: Bildung) im Horizont von Fragen der Bestimmbarkeit von etwas aufzunehmen und in der Folge das Nachdenken über Erziehung resp. Bildung um eine methodologische Komponente anzureichern. Doch der von Natorp eingeschlagene transzendentalphilosophische Weg ließ es nicht zu, die eigenen Voraussetzungen der Denkbewegung im Lichte der von ihr erbrachten Ergebnisse zu reflektieren, jedenfalls nicht derart, dass es über eine

universalistische Qualifizierung ihrer Ausgangspunkte („Idee“) hinaus möglich gewesen wäre, daraus auch Konsequenzen für das eigene Vorgehen zu ziehen. Dennoch: Nie wieder danach sind innerhalb des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhanges erkenntniskritische und gegenstandsbezogene Überlegungen in einen derart engen Zusammenhang zueinander gebracht worden.¹ Jenseits des „bloßen“ Schwärmens in „Idealen“ (Nohl 1927a, S. V) – so formulierte man rückblickend an die Adresse Natorps – suchte und fand die Sozialpädagogik mit der Selbstgewissheit auch die „entscheidenden Voraussetzungen für eine zureichende Theorie der Sozialpädagogik“ (Weniger 1959, S. 11) in der historischen Notwendigkeit, mit der sie sich als Einheit von Wissenschaft und Praxis auf die Aufgabe der „individuellen Lösung“ einer „aus der Zeit geborenen“ Not (vgl. Nohl 1927a, S. V bzw. Nohl 1970 [1935], S. 133) verwiesen sah. Für ihre eigene Legitimation als Wissenschaft schien es zu genügen, in der sozialpädagogischen Praxis einen Gegenstand von besonderer Dignität zu erkennen, die es dann nur noch zu apriorisieren galt. Mit der Strategie, sich historisch zu begründen, um schließlich der Historizität zu entkommen, lieferte sie sich jedoch (wider Willen) der Ironie der Geschichte aus. Der Versuch, vom Boden der historischen Tatsachen aus in den Himmel der „pädagogischen Idee“ (Nohl) empor zu steigen, endete allem Anschein nach dort, wo er begonnen hatte: Die Sozialpädagogik stößt allmählich über die Kontingenz ihres Gegenstandes auf die Kontingenz ihrer eigenen Voraussetzungen. Die gegenwärtigen Debatten innerhalb der Disziplin liefern dafür vielsagende Anhaltspunkte.

Seit der Publikation von Natorps „Sozialpädagogik“ am Vorabend des so genannten „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Thiersch 1992; Rauschenbach 1999; Kappeler 1999; kritisch dazu: Mollenhauer 1998a, S. 32f.) hat sich bekanntlich einiges getan. Eine

¹ Bezeichnenderweise wurde und wird diese Dimension der Natorpschen Sozialpädagogik in der Folge auch als vernachlässigbar bzw. als nicht im eigentlichen Sinne „sozialpädagogisch“ deklariert: „Die Wirkung der [Sozialpädagogik] Natorps beruht nicht auf dieser abstrakten Theorie und ihren begrifflichen Formulierungen, sondern auf den höchst konkreten Stellungnahmen zu den Nöten des Tages, die in diesen theoretischen Schriften mitenthalten sind“ (Weniger 1930, S. 750). Niemeyer konstatiert zwar, dass die „postnatorpsche Sozialpädagogik einen vergleichbaren Tiefgang nicht mehr erreicht hat“ (1989, S. 256) und argumentiert gegen die Ablehnung, die Natorps Theoriewurf deswegen erfährt, weil er als „neukantianisch“ gelesen wird. Gleichwohl versucht er ihn gerade dadurch für den zeitgenössischen Diskurs anschlussfähig zu machen, dass er seine Besonderheit nicht mit seiner erkenntniskritischen Einbettung in Verbindung bringt, sondern in erster Linie darauf verweist, dass man es hier mit einer an Kant und Pestalozzi anschließenden Variante praktischer Philosophie zu tun habe, die „pädagogische und [...] auf die [...] ‚Logik des Sollens‘ Bezug nehmende Antworten auf die gegen Ende des 19. Jahrhunderts virulent gewordene ‚soziale Frage‘“ (a.a.O., S. 244) geben wollte.

Bilanz des Prozesses der Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik, so sie denn überhaupt noch zu bewältigen wäre, könnte sicherlich auf eine große Anzahl an Einzelerträgen verweisen, die im allerweitesten Sinne als Produkte einer wissenschaftlichen Erkenntnispraxis zu erachten sind. Auch rein äußerlich betrachtet weist die Sozialpädagogik die üblichen Merkmale einer „normalen“ Wissenschaft auf (vgl. z.B. Rauschenbach 1999; Rauschenbach/Christ 1994; Thiersch 1996; Thole 2001): Sie verfügt (noch?) über eine beachtliche Zahl an Lehrstühlen und Studierenden, die Fachdiskussion vollzieht sich in einschlägigen Zeitschriften und Buchpublikationen, sie ist in wissenschaftlichen Fachgesellschaften organisiert, kennt außeruniversitäre Forschungsinstitute und dergleichen mehr.² Kurzum: Die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ steht heute nicht nur für eine Vielfalt an professionellen Praktiken, die in unterschiedlicher Weise mit Personenveränderung zu tun haben, sondern auch für einen akademisch institutionalisierten Kommunikationszusammenhang, der sich über ein breites Spektrum an Themen, Wissensbeständen und Forschungsaufgaben definiert.

Angesichts dieser vermeintlichen Erfolgsgeschichte wirkt es zunächst einmal irritierend, wenn in manchen Selbstbeschreibungen der Sozialpädagogik die „Dauerkrise eines akademischen Faches“ oder die „Verfallsgeschichte“ einer Disziplin heraufbeschworen wird (vgl. Reyer 2002a). Beobachter, die sich an den gängigen Leitunterscheidungen von „Theorie/Praxis“ bzw. „Disziplin/Profession“ orientieren, weisen jedoch darauf hin, dass sich die Profite aus dem sozialpädagogischen Jahrhundert für die Disziplin wesentlich geringer ausnehmen, als dies für die Profession der Fall ist. „Erfolgreich als Profession, mangelhaft als Disziplin“ lautet der dazu passende Befund (Münchmeier 2004, S. 22; vgl. auch Thole/Galuske 2003, S. 886). Erklärt wird dieser Umstand wiederum damit, dass die Sozialpädagogik, während sie sich allzu sehr an den Aufgaben, Zielen und Erfordernissen einer zügig expandierenden sozialpädagogischen Berufspraxis orientierte, ihre eigene Entwicklung als wissenschaftliche (und nicht lediglich akademisierte) Disziplin vernachlässigt habe, wahrscheinlich sogar vernachlässigen musste (vgl. hierzu bereits Lüders 1989, S. 198ff.). Ganz gleich, ob man nun den pessimistischen Selbstbeschreibungen der Disziplin beipflichten mag oder nicht,

² Rein quantitativ betrachtet zählt die Erziehungswissenschaft, der die sozialpädagogischen Lehrstühle an Universitäten angegliedert sind, im Hinblick auf die Zahl der Studierenden, der Absolventen sowie der Hochschulstandorte und Professuren sogar zur „Top Ten“ der Universitätsfächer in Deutschland (vgl. Otto et al. 2000; Otto/Rauschenbach/Vogel 2002).

sie geben doch zu erkennen, dass sich in der Sozialpädagogik allmählich eine Einsicht durchzusetzen beginnt, die man im Grunde schon Kants Abhandlungen über den „Streit der Fakultäten“ (Kant 2005 [1798]) hätte entnehmen können; die Einsicht nämlich, dass die Orientierung am „Interesse der Wissenschaft“ und der Anspruch, nützliche Lehren für eine „Praxis im öffentlichen Gebrauch“ zu liefern, wenn überhaupt, dann nur äußerst schwer miteinander vereinbar sind. Am Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts scheint sich zunehmend der Eindruck zu verfestigen, dass „Ihre Erfolge [als Profession] zu ihrem Problem [als Disziplin]“ werden (Münchmeier 1992, S. 33; Anpassungen und Ergänzungen S.N.).

An weiteren Beispielen für Stellungnahmen in dieser Richtung herrscht kein Mangel. So kommt etwa Christian Niemeyer zu dem Befund, dass die Sozialpädagogik als „Ausbildungswissenschaft“ (Winkler 1988, S. 53), oder wie er es nennt: die „einfache Sozialpädagogik“ sich „in eine[r] Krise der Akzeptanz, der Geltung, des Ranges, der Einheit, der Selbstachtung, des wissenschaftlichen Status und der disziplinären Anbindung“ befinde (Niemeyer 1998a, S. 69, Anpassung S.N.). Werner Thole notiert in seinem Einführungsartikel zum Handbuch der Sozialen Arbeit:

„Die ‚Ingenieure und Statiker‘ der Sozialpädagogik konnten sich zwar über die Konturen des sozialpädagogischen Gebäudes verständigen, streiten aber weiterhin mit den Innenarchitekten der unterschiedlichsten Traditionen über eine genauere Raumgestaltung. Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tage ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen. Im Kern scheint nicht einmal hinreichend geklärt, welcher Art die Theorie zu sein hat, die die Sozialpädagogik braucht“ (Thole 2002, S. 26; vgl. ähnlich bereits Rauschenbach 1991, S. 1).

Angesichts der Ubiquität der Krisenrhetorik verwundert es denn auch kaum, dass ein großer Teil der sozialpädagogischen Textproduktion, die sich hinter dem Anspruch „Theorie“ oder „theoretische Reflexion“ verbirgt³, der wiederholt angemahnten Suche

³ Was innerhalb des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs als Theorie verstanden wird, ist in hohem Maße unklar: „Ungeklärt ist beispielsweise, ob es sich im Falle von Theorien lediglich um ein diffuses Gegenüber zur Praxis handelt [...] oder ob Theorien nicht vielmehr eine ganz bestimmte Sorte von wissenschaftlichen Aussagen kennzeichnen müssten [...] Vorerst kann man sich innerhalb der Sozialen Arbeit jedenfalls des Eindrucks nicht erwehren, als wäre im Zusammenhang mit der Theoriefrage so gut

nach der „disziplinären“ (Hornstein 1995; Dewe et al. 1996) oder – etwas gewollt akademisch ausgedrückt – „kognitiven Identität“ (vgl. Dewe/Otto 1996; 2001a) verschrieben hat. Jüngst wurde das Aufgabenspektrum einer Theorie der Sozialpädagogik mit Blick auf die Problematik gegenstandsbezogener Selbstbegründung in dieser Hinsicht einmal mehr spezifiziert: Gehen soll es nicht mehr um die „große“ Theorie des Ganzen, die gleich auch noch eine Berufsethik mitliefert, sondern um eine „sozialpädagogische Epistemologie“, die sich darauf beschränkt, die „sozialpädagogische Reflexion“ orientierend zu inspirieren und an ihr historisches Erbe zu erinnern (vgl. Winkler 2003a; 2005; im Grunde schon: Winkler 1997a). Die Auseinandersetzungen um eine Grundlegung der Sozialpädagogik beschränken sich aber keineswegs nur auf den Schauplatz der sogenannten „Theoriediskussion“.⁴ Der Drang zur Selbstbegründung scheint derart infektiös, dass die Debatte um die Sozialpädagogik als Wissenschaft inzwischen nicht mehr an einem zentralen Ort stattfindet, sondern auch in ausdifferenzierte Spezialbereiche sozialpädagogischer Wissensproduktion hineinwirkt. So hat sich etwa innerhalb der sozialpädagogischen Historiographie ein

wie nichts klar, d.h. weder was dazu und was nicht dazu gehören soll, noch, was einen ‚Text‘ zur werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie ‚drauf steht‘, sondern auch Theorie ‚drin ist‘ “ (Rauschenbach/Züchner 2002, S. 139 bzw. S. 141). Einstweilen scheint es daher ratsam, von „Theorie“ in einem möglichst weiten Sinne zu sprechen und sich dabei an einen Vorschlag von Helmut F. Spinner anzulehnen: „Theorie wird [...] im Hinblick auf ihre Funktion im Forschungsprozess nicht lediglich als Darstellungsform von Ergebnissen, sondern in einem umfassenden Sinne verstanden: „Theorien – und sei es auch nur in der verdeckten Form implizit angewandter theoretischer Prinzipien und Perspektiven – beherrschen den Erkenntnisprozeß vom Anfang bis zum Ende, in all seinen Phasen und Dimensionen, von den letzten Voraussetzungen und ersten Prinzipien bis zum schließlich produzierten Ergebnis, das ja auch selbst Theorie ist“ (Spinner 1974, S. 1487). Demgemäss sind Theorien und Begriffe nicht in erster Linie als Ziel, sondern auch als Mittel der Erkenntnis, als Denkwerkzeuge anzusehen (vgl. auch schon Weber 1968, S. 208f.). Gleichwohl liegt das Augenmerk in dieser Untersuchung, wie später noch deutlich werden wird, vor allem auf der operativen Logik von Theorien, wie sie sich im Horizont einer bestimmten Art und Weisen der Organisation von „Wirklichkeits“-erfahrung entfaltet, weswegen ich im Folgenden in Anlehnung an Jean Clam gelegentlich auf den Begriff „Intellektion“ zurückgreife, da er mir im Vergleich zum Begriff „Theorie“ oder häufig synonym verwandten Termini wie Denken oder Wissen, dazu geeignet erscheint, das prozessuale Moment in seiner Regelmäßigkeit und Gerichtetheit hervorzuheben: „Was eine [...] Theorie produziert, sind [...] diskrete Akte des Intelligierens – und nicht ein Corpus von Aussagen, deren stringente Ableitung und interne Konsistenz für deren ‚Wahrheit‘ bürgen. [...] Theorie ist ein Geschehen – und nicht eine Sache oder eine Menge von Aussagen, sie ist ein Vollzug mit internem Objekt, eine Operation ohne externes operatum. Was in ihr geschieht, operiert wird, sind Intellektionen als Elementarereignisse der differenziellen Überraschung durch neue Helle in bisheriger amorpher (informationsloser) Selbst(Verständlichkeit)“ (Clam 2002, S. 32; vgl. auch Clam 2004). Leitend ist also eher die Frage, wie Theorien funktionieren und weniger, was sie aussagen. In Anlehnung an Watzlawick (1995, S. 9) könnte man formulieren: Es geht nicht darum, *was* Theorien über die Wirklichkeit an Wissen bereitstellen, sondern *wie* sie dazu gelangen.

⁴ Das, was man heute als Theoriediskussion bezeichnet, ereignete sich in seinen Anfängen und dann bis weit in die 1960er Jahre hinein im wesentlichen als Begriffsdiskussion. Im Umfeld der Debatte um Sozialpädagogik vs. Sozialarbeitswissenschaft erlebte die Begriffsdiskussion in der jüngeren Vergangenheit eine Renaissance (vgl. etwa Dewe et al. 1996; Merten 1996; Merten 1998 sowie zuletzt mit deutlichem Bezug zu dieser neu aufgelegten Debatte: Gottschalk 2004).

mittlerweile dominierender Forschungszweig etabliert, der sich darum bemüht, über eine Rekonstruktion des theoriegeschichtlichen Erbes der Sozialpädagogik jene einheitsstiftenden intellektuellen Grundlagen zu ermitteln, die anscheinend die Voraussetzungen für einen – freilich geschichtsbewussten – Neuanfang abgeben; ein Forschungszweig, der an die Stelle einer Geschichte der Institutionen und Handlungsfelder treten soll (vgl. hierzu etwa die Arbeiten von Füssenhäuser 2005; Gedrath 2003; Henseler 2000; Müller 2005; Niemeyer 1998 a, b; Reyer 2001, 2002a, b bzw. verschiedene Beiträge in Andresen/Tröhler 2002; Niemeyer/Schröer/Böhnisch 1997; Henseler/Reyer 2000). Stellvertretend ist hier auch die erst kürzlich als eigenständiger Typus sozialpädagogischer Wissenschaftspraxis entdeckte empirische Forschung zu nennen: Um sie herum rankt sich inzwischen eine Diskussion, in der man kurioserweise weniger an den Ergebnissen von Forschung, als an der Funktion (im Sinne eines Beitrags) interessiert ist, die ihr im Hinblick auf die Konsolidierung der Sozialpädagogik als Wissenschaft zukommt (vgl. zu dieser Diskussion Schweppe/Thole 2005; sowie ferner Lüders/Rauschenbach 2001; Schrapper 2004, Otto/Oelerich/Micheel 2003; Rauschenbach/Thole 1998; Schefold 2002; Schweppe 2003; Thole 1999).⁵

In den sozialpädagogischen Selbstthematisierungen wird mit dem Begriff der „Krise“ ein spezifischer Topos moderner Gegenwartsdeutung aufgegriffen. Als solcher markiert er „die anhaltende Neuheit [einer] Epoche, die als Übergang gedeutet wird“ (Koselleck 1982, S. 648). In Krisenerfahrungen vereindeutigen sich Kontingenzen des Gegenwärtigen auf eine Weise, welche die Aussicht auf sichere Zukünfte schwinden lässt. Die Benennung von Zuständen als „Krisen“ bringt „Zeiterfahrungen“ (a.a.O., S. 617) zur Sprache und greift auf solche vor, die – getragen vom Eindruck der „Unangemessenheit des Seins zum Sollen“ (Hegel) – eine Diskrepanz oder Divergenz von Erwartetem und Beobachtetem, von Wissen und Gewusstem registrieren. „Krise“ ist in diesem Sinne zunächst einmal kein analytisches Konzept, sondern eines, das auf der Folie von Normalitätsvorstellungen anomische Zustände zur Anzeige bringt und zu deren Überwindung aufruft (vgl. Narr 1973). Krisen artikulieren sich als

⁵ Selbst solche Werke, die sich primär als „Einführung“ verstehen, kommen offenbar nicht ohne den Versuch aus, eine Darstellung der Grundlagen der Sozialpädagogik mit einem eigenen konzeptionellen Neuentwurf dieser Wissenschaft zu verschmelzen. So hat Hans Thiersch (vgl. Thiersch 2004) im Hinblick auf die von Franz Hamburger (2003) verfasste „Einführung in die Sozialpädagogik“ angemerkt: „Hamburger gibt eine Einführung in Grundfragen der Sozialpädagogik und entwirft dabei – gleichsam als Subtext – ein breites Panorama der gegenwärtigen Fachdiskussion, dies verbindet er mit einem eigenen systematischen Entwurf“ (Thiersch 2004, S. 30).

Wirklichkeitsperspektiven und setzen solche voraus, die immer mit Bestimmtheiten rechnen. Der Topos der Krise bildet Entwicklungen und Problemlagen nicht einfach nur ab, sondern entfaltet mit der Einbettung von singulären Erscheinungen in übergeordnete Zusammenhänge von epochaler Qualität sowie der Verdichtung von vorausblickendem Entwurf von Möglichkeitshorizonten und Szenarien, die einen glücklichen Ausgang im Jenseits des Prekären simulieren, Narrationen von hoher Plausibilität (vgl. hierzu Steil 1993). Krisenbezogene Beschreibungsmuster sind immer Teil des Beschriebenen (vgl. Luhmann 1991). Objektivierte Krisen können daher mindestens genauso sehr als Moment wie als Darstellung krisenhafter Veränderungen begriffen werden. Anders gesagt: Die Beobachtbarkeit von Krisen manifestiert sich, wenn Krisen zur Aussprache gelangen. Stellt man dies in Rechnung, so lassen sich Konsequenzen für die Analyse von Krisen ziehen. „Krise“ erscheint dann nicht länger als Zustand der Welt, sondern als eine Form der Wahrnehmungsbewertung, die an einer spezifischen Weltbedeutsamkeit partizipiert. Die „Rhetorik der Krise“ verweist auf sich selbst als Symptom, ist aber gerade deswegen keine Beschreibung einer Krise. Es ist also nicht zwangsläufig so, dass man sich bei der Thematisierung einer Krise auf die „Rhetorik der Krise“ einlassen und in die Krisendiagnostik einstimmen müsste. Im Gegenteil: Die Analyse von Krisen wird diese nicht jenseits der Bestimmtheiten erfassen können, die bei der Artikulation von Krisenerfahrungen immer schon vorausgesetzt werden und in diese eingelassen sind.

Schon die hier noch recht selektiven Zugriffe auf den disziplinären Selbstverständigungsdiskurs lassen den Schluss zu, dass sich die Sozialpädagogik nicht mit dem gleichen Maß an Selbstverständlichkeit wahrnimmt, wie man dies vielleicht zunächst erwarten würde. Wir wollen uns – diese Beobachtung zum Anlass nehmend – im Folgenden danach erkundigen, was es damit auf sich hat. Wir werden dabei sehen, dass das „Krisengerede“ bestimmte Voraussetzungen in Anspruch nimmt und zugleich verdeckt, die möglicherweise auf die Ursprünge der Krisenerfahrung, mithin: auf die eigentliche Form der Krise hindeuten. Daran anschließend wird es – im Horizont von ersten Erläuterungen, die das hier gewählte Vorgehen betreffen – um die Frage gehen, ob und, wenn ja, unter welchen Bedingungen eine Theorie der Sozialpädagogik heute noch möglich ist.

Der Zusammenbruch der „Erziehungswirklichkeit“

Die Beobachtung, dass sich die Sozialpädagogik auf der Suche nach ihrem Gegenstand befindet, ist weder neu (vgl. schon Mollenhauer 2001 [1964]), noch – gemessen etwa an den Einsichten der postpositivistischen Wissenschaftsforschung – besonders besorgniserregend. An den Selbstbeschreibungen der Sozialpädagogik zeichnet sich jedoch ab, dass dieser Umstand mit mehr und mehr Unwille wahrgenommen wird. Offenbar hat sich aus ihrer Sicht die Lage zu Beginn der 1990er Jahre deutlich zugespitzt. Alle Begriffe von Sozialpädagogik scheinen, folgt man den einschlägigen Diagnosen, ihre Gültigkeit verloren zu haben (vgl. etwa Winkler 1995a; 2005).

Im Grunde begann alles mit einer aus sozialpädagogischer Sicht durchaus erfreulichen Nachricht: Als Christian Lüders und Michael Winkler sich 1992 nach dem Stand des sozialpädagogischen „Projekts“ erkundigen, kommen sie zu dem Ergebnis, dass das „Vorhandensein und die Inanspruchnahme von Sozialpädagogik mittlerweile auf allen Ebenen und in jeder Hinsicht zur Normalität geworden ist bzw. wird“ (Lüders/Winkler 1992, S. 364). Sie belegen dies u.a. mit einer Veränderung der quantitativen und qualitativen Nachfrage nach Sozialpädagogik, die sich darin dokumentiert, dass die sozialpädagogische Praxis es nicht mehr nur mit so genannten schwierigen Jugendlichen zu tun habe und eine enorme Ausdehnung und Ausdifferenzierung ihrer institutionellen Landschaft zu beobachten sei. Kennzeichnend für den Normalisierungsprozess ist überdies, so wurde von ihnen seinerzeit angemerkt, dass sich im Zuge struktureller Differenzierung und quantitativer Ausweitung das Aufgabenverständnis und die gesellschaftliche Funktion sozialpädagogischer Praxis gewandelt haben, und zwar von einer vormals rein reaktiven Kontrollinstanz hin zu einem präventiven, personenbezogenen und infrastrukturellen Dienstleistungsangebot: Sozialpädagogik ist zu einer „Regelpädagogik“ (Hamburger 1995) herangereift.

Schon bald darauf werden die „unerwünschten“ Nebenfolgen dieser Entwicklung thematisch. „Während sich auf der einen Seite zwar eine gesellschaftliche Verstetigung von Sozialpädagogik beobachten lässt, muss auf der anderen Seite ein eigentümlicher Zerfall von Institutionen, pragmatischen Regeln und sozialpädagogischer Kompetenz konstatiert werden“ (Winkler 1999a, S. 89; vgl. auch Winkler 2006a, S. 55). Dass die

Sozialpädagogik nunmehr die Funktion einer sozialstaatlich flankierten Infrastruktur einnimmt und mehr und mehr als solche nachgefragt wird, gilt gemeinhin als Indiz für eine als problematisch wahrgenommene „Entgrenzung“ (vgl. a.a.O., S. 95). Zugleich entsteht der Eindruck, dass die sozialpädagogische Praxis im Begriffe sei auch im Hinblick auf die im Fachdiskurs verhandelten Praxiskonzepte zu implodieren. Das „Sozialpädagogische“ wird nicht mehr als identisch mit institutionalisierten Orten erfahren, sondern als ein Dispositiv, das sich in ganz unterschiedlichen Systemkontexten realisiert und stabilisiert (vgl. Lüders 1994). Expansion, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des „Praxisfeldes“ erscheinen auf dem Monitor der sozialpädagogischen Beobachter zugleich als Entkonturierung, Zerfaserung, Substanzverlust, Amorphie, schließlich: Deontizität (vgl. etwa Winkler 1999a, S. 99; 1994a). Unterdessen sieht sich die Disziplin ihrer letzten, ohnehin schon äußerst prekären Gewissheiten hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs beraubt (vgl. etwa Hornstein 1995). Sie leidet darunter, die sich daraus ergebende Spannung theoretisch-systematisch kaum mehr bewältigen zu können (vgl. Honig 2001, S. 290; Brumlik 2000, S. 204). Die traditionellen Kodierungen der Sozialpädagogik, wie etwa das Diktum vom „doppelten Mandat“, greifen nicht mehr, sondern scheinen an einer neuen Form der „Diffusität“ (Hornstein) abzurutschen. Der vermeintliche Zerfall greift auf die Disziplin über; der ständig anwachsende Import theoretischer Konzepte und rhetorischer Moden aus anderen Disziplinen, die „Entdeckung“ immer neuer gesellschaftlicher Entwicklungstrends und gesellschaftspolitischer Probleme, die sich ständig erneuernde Proklamation programmatischer Leitideen und das rastlose Auswechseln argumentativer Topoi, aber auch die sich verselbständigende und vervielfältigende Forschungspraxis geben keine einheitliche Gestalt des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs und keine paradigmatische Orientierungen mehr zu erkennen.

Schlagworte wie jene von der „Normalisierung der Sozialpädagogik“, der „Entgrenzung“ bzw. „Universalisierung des Pädagogischen“ (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991; Lüders/Kade/Hornstein 1996; Winkler 1992a) oder auch der „Ökonomisierung“ der Sozialpädagogik (vgl. hierzu Kessler 2002) bzw. der „neo-sozialen Programmierung Sozialer Arbeit“ (vgl. etwa Kessler/Otto 2003; Kessler/Otto 2005; Kessler 2005a; Ziegler 2004) stehen nicht nur für zeitdiagnostische Einschätzungen, sondern auch für Irritationen der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit. Genauer: In

den Befunden von der Dispersion, dem Zerfall bzw. der Transformation spricht immer auch die Irritation mit (ohne je zur Aussprache zu kommen), die durch das vermeintliche Undeutlichwerden oder auch der grundlegende Wandel der Erscheinungsformen des Sozialpädagogischen auf der Seite ihrer Beobachter hervorgerufen wird. Erfahren wird nicht nur die Auflösung des Gegenstandes, sondern auch das Ungültigwerden der Kategorien, mit denen er bislang zur Darstellung gebracht wurde. Die von den Vertretern einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik in historisch-systematischer Reflexion errungene Einheit von „Begriff“ und „Sache“, die darin zum Ausdruck kam, dass sie für den Ausdruck „Sozialpädagogik“ einen vom „pädagogischen Grundgedanken“ durchzogenen, institutionell ausdifferenzierten Objektbereich berufsförmiger erzieherischer Hilfen reservierte, vermag den Gegenstand in seiner Dynamik nicht mehr begreiflich zu machen. Die Sozialpädagogik droht – man bemerke die Paradoxie – mit ihrer Gegenstandsauffassung dem Wandel ihres Objektbereichs hinterherzulaufen, ohne ihn jemals einholen zu können, oder jedenfalls doch „von der Komplexität des Feldes überrannt“ zu werden (Winkler 2005, S. 289; vgl. ähnlich Bommes/Scherr 1996, S. 107). Die Obsoleszenz des „pädagogischen Grundgedankens“ tritt mit jeder neuen Beobachtung von Diversität und Unstetigkeit des Objekts deutlicher hervor. Das „Sozialpädagogische“ wird nicht mehr als identisch mit jenen institutionalisierten Orten erlebt, die sich z.B. in einer „Theorie der Jugendhilfe“ ordnen und systematisieren lassen, sondern als etwas, dass sich in ganz unterschiedlichen Kontexten *einfindet* und wieder *verschwindet*. Begriff und Sache, Disziplin und Profession lassen sich im Blickfeld des sozialpädagogischen Beobachters nicht mehr vereinheitlichen, wie dies das Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ suggeriert (vgl. hierzu Neumann 2003).

Damit scheint für die Sozialpädagogik eine Theorie ihres Gegenstandsbereichs in weite Ferne gerückt, wenn nicht sogar unmöglich geworden zu sein (vgl. etwa Mollenhauer 1998b; Winkler 2003a). Das ist inzwischen fast so etwas wie ein „truism“ in der sozialpädagogischen Theoriediskussion. Weder Gesellschaftstheorie oder Kindheits- und Jugendforschung, noch Institutionen- oder Handlungstheorie wird zugetraut, das sich verflüssigende und dislozierende Sozialpädagogische beschreibbar bzw. beobachtbar

machen zu können (Winkler 1999a, S. 87).⁶ Der Verlust an Gewissheit hinsichtlich manifestiert sich zudem sich in veränderten Auffassungen darüber, was über Sozialpädagogik gewusst werden kann. Sozialpädagogik erweist sich vermeintlich nur noch bestimmbar als reflexive Gestalt, die sich als eine „Art Hypertext“ in die immaterielle Struktur gesellschaftlicher Kommunikation einnistet, ohne als Konkretum in den Blick genommen werden zu können. Scheinbar folgerichtig wird bisweilen davon ausgegangen, dass die Einheit der Differenz von Erkennendem und Erkanntem nur noch über die Annahme einer Intelligibilität des Gegenstandes zu sichern sei, welche die materialen Erscheinungsweisen des Stoffes dominiert bzw. allenfalls noch exemplarisch und spekulativ einen Bezug zur materiellen Realität und ihren konstitutiven Bedingtheiten unterhält. Daraus folgt wohl: Wenn überhaupt, so scheinen es alle Fakten zu beweisen, dann lässt sich über Sozialpädagogik nur noch kontrafaktisch sprechen.

Postontologische Theorie

In solchen sich als Gegenstandsbeschreibung maskierenden Selbstbeschreibungen der Disziplin, die eine Distanz zum „Objekt“ vortäuschen, über die sie nicht verfügen, gerät nicht nur die eigentümliche Diskontinuität von „praktischem“ und „diskursivem Bewusstsein“ (vgl. Giddens 1988), also zwischen dem, was getan wird, und dem, was darüber erzählt wird, aus dem Blick. Vielmehr beruht allein bereits die These von der angeblichen Deontizität des Sozialpädagogischen auf einem performativen Selbstwiderspruch, weil die Beobachtung ihrer Unbestimmtheit noch auf Bestimmtheit referiert. Winkler deutet unfreiwillig selbst diesen performativen Selbstwiderspruch an, wenn er feststellt, dass „gleichzeitig mit allen benutzten Vorstellungen von Pädagogik die von diesen erfasste Wirklichkeit [...] undeutlich [wird]“ (Winkler 1999b, S. 271). Mit der These vom Zerfall, dem Verschwinden oder wie auch immer, die sich obendrein noch mit allem garniert, was an postmodernem *radical chic* zur Verfügung steht, wird stillschweigend die Identität des Gegenstandes vorausgesetzt, um sie dann am „Gegenstand“ zerbrechen zu lassen. Der Ausbruch aus der Erziehungswirklichkeit wird hier höchstens geprobt. Die „Sache“ wird an der „Sache“ bemessen, die selbst als erreichbar postuliert wird. Im Unterschied zur neueren Kulturwissenschaft (vgl. hierzu etwa Reckwitz 2000, 2004a; Appelsmeyer/Billmann-Mahecha 2001) verlieren die

⁶ Nicht zuletzt drückt sich in dieser Misstrauensäußerung auch der Unmut über die zunehmende Vermassung heterogener Ansätze zur theoretischen Umschreibung des Gegenstandes aus.

„Dinge“ in der sozialpädagogischen Betrachtung nicht dadurch ihre Bestimmtheit, dass Wirklichkeit kontingent gesetzt, sondern dadurch, dass ihr Beliebigwerden bzw. ihre Amorphie am Gegenstand „erfahren“ wird. Prägnant: Die Deontizität des Sozialpädagogischen ist immer noch eine ontologische Erfahrung. Die Krise der Sozialpädagogik offenbart sich im Lichte dessen als eine Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit,⁷ wie sie sich paradigmatisch im Konzept der Erziehungswirklichkeit zeigt, in dem „Begriff“ und „Sache“, Beobachtung und Objekt, Sinn und Tatsache der Erziehung miteinander verschmolzen wurden, einer Weltbedeutsamkeit, die sich immer noch am „Zuhandenen“ orientiert, wärmend sie sich am „Vorhandenen“ (Heidegger) buchstäblich „festzumachen“ sucht, in der Hoffnung, dass sich in ihm vielleicht doch die höhere wesensmäßige Objektivität des Ganzen offenbart. Kurz und bündig kann man formulieren: Die Krise ist hausgemacht. Was die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit „verungültigt“, ist ihre Bindung an ontologische bzw. proto-ontologische Erfahrungsregister.

In diesem Sinne lässt sich kaum übersehen, dass alle theoretischen Aussagen über „Sozialpädagogik“, ganz gleich ob sie nun von Beobachtungen der Sozialpädagogik oder ihrer Unbeobachtbarkeit handeln, sozialpädagogische Aussagen sind. Dies gilt selbst noch für jene, Anfang der 1970er Jahre auf der Höhe des Zeitgeistes argumentierenden kapitalismuskritischen Studien zur Funktion von Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die die herrschaftssichernde Rolle der „sanften Kontrolleure“ bei der Reproduktion der kapitalistischen Gesellschaftsformation zur Anzeige brachten (vgl. etwa Danckwerts 1978, Giesecke 1973, Hollstein/Meinhold 1973, Khella 1974/1978, Peters/Cremer-Schäfer 1975), und zwar insofern, als sie mit dem Programm einer solidarischen Professionalität an bessere Möglichkeiten appellieren, das hinsichtlich seiner Plausibilität von der Konfrontation der Realität mit dem stillschweigend

⁷ Dies heißt nicht, dass sich die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit in einer Krise befindet. Es heißt lediglich, dass die besagte Krise im Horizont sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit ereignet. „Krise“ ist ein Moment, nicht ein Zustand sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit. Historisch gesehen spielt die Objektivierung von „Krisen“ eine entscheidende Rolle bei der Etablierung des sozialpädagogischen Diskurses und der Plausibilisierung der Notwendigkeit einer neuen, „sozialen Pädagogik“ (vgl. Dollinger 2006; s. auch Kapitel 2.2. dieser Arbeit). Die Tatsache, dass der Topos der Krise auch die jüngsten disziplinären Selbstthematisierung durchzieht, deutet darauf hin, dass das Beschreibungsmuster der Krise nach wie vor konstitutiv ist für die sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung und sich nicht allein auf Vorgänge der „Aneignung“ eines aus Problemen bestehenden Gegenstandsfeldes beschränkt. Erkennbar wird damit aber auch, dass die Selbstthematisierungen sich noch im Medium einer historisch-diskursiv kultivierten sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit vollziehen.

vorausgesetzten Eigentlichen von Sozialpädagogik zehrt.⁸ Die in jüngster Zeit die Theoriedebatten in der Sozialpädagogik beherrschenden machtanalytischen und gouvernementalitätstheoretischen Studien (vgl. etwa Kessl 2005a; Ziegler 2004; für einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Adaptionen von Foucaults Konzept der „Gouvernementalität“ vgl. Weber/Maurer 2006) lassen sich gleichsam als Fortschreibung dieser Intellektionslogik mit anderen gegenstandstheoretischen Basiskonstruktion lesen, gravitieren sie doch um die gleiche Figur wie ihre kapitalismuskritischen Vorläufer.⁹ Selbst wenn sie auf den ersten Blick die gewohnten Muster der theoretischen Aneignung des „(Sozial-)pädagogischen“ zu unterlaufen und zu diskreditieren scheinen, argumentieren sie doch in der Spannung von Sein und Sollen, kalkulieren mit Skandalisierungseffekten, wenn sie den professionellen Akteur in die Nähe eines „Klempners der Macht“ rücken, greifen dabei – man möchte fast sagen: reflexartig und intuitiv – auf diskursive Einvernehmlichkeiten über Wert und Wesen von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit zurück, um daraufhin disziplin- bzw. professionspolitische Strategien der Einmischung und Autonomisierung sowie theoretisch-normative Alternativen im Horizont der weitgehend unhinterfragten Annahme zu plausibilisieren, dass eine Subjektivierung der Adressaten, die diesen Namen verdient, nur über ein Zu-Sich-Selbst-kommen der professionellen Praxis erreicht werden kann.

Will man nicht in das gleiche Horn wie die selbstwidersprüchlichen Verlustanzeigen und ihre epistemischen Geschwister stoßen oder sich gar mit ihnen zufrieden geben, so

⁸ Auch in diesen Positionen verstecken sich ontologische Motive; dies gilt zumindest insoweit, als sie bei ihren Beobachtungen die Rechnung ohne die eigene Beobachtung machen. Sie unterstellten immer schon, das falsche „Sehen“, z.B. den Verblendungszusammenhang, richtig zu sehen und zugleich das „Richtige“ zu kennen, etwa weil sie sich moralisch im Vorteil wähnen, was ihnen wiederum den legitimen Anspruch auf den totalen Durchblick durch die Totalität der Gesellschaft verschafft. Die ontologische Präention verbindet sich mit der Vorstellung, dass alles, was der Fall „ist“ durch etwas bestimmt wird, das dahinter steckt, was aber eben nur von wenigen Ausgewählten gewusst werden kann. Eine Selbstanwendung dieses Schemas ist darin gerade nicht vorgesehen (vgl. hierzu Luhmann 1991; 1993). Anders: Es wird grundsätzlich ausgeschlossen, dass hinter dem einmal erbrachten Wissen darüber, was *eigentlich* der Fall ist, ebenfalls noch etwas stecken könnte. Letztlich ist dann der Fall, was der Fall ist.

⁹ Nur am Rande bemerkt: Diese Studien, die anhand aktueller Programmatiken, etwa im Feld der Kinder- und Jugendhilfe, die These von der neosozialen Transformation der Sozialen Arbeit zu belegen suchen, unterliegen, wie der interdisziplinäre Forschungszweig der governmentality studies insgesamt, der methodologischen und konstitutionstheoretisch bedingten Schwäche, dass ausgehend von der Analyse des impliziten Wissens, dass sich hinter den Programmatiken verbirgt, von der Rhetorik der Programme auf die Verwirklichung der Programme kurzgeschlossen werden muss. Als ob den Programmen selbst eine Handlungsmacht zugeschrieben werden könne, werden sie als immer schon geronnene Realisierung ihrer selbst gelesen (vgl. hierzu mit Bezug auf governmentality studies etwa Bührmann 2004; Opitz 2004). Sie verbleiben damit selbst im Proklamatorischen.

erscheint es ratsam, über die Möglichkeit einer Theorie der Sozialpädagogik probeweise unter veränderten Vorzeichen nachzudenken. Die folgenden Überlegungen gehen entsprechend von der heuristischen Annahme aus, dass die Dispersion, der Verlust bzw. die Entartung des Gegenstandes „Sozialpädagogik“ kein Problem des Gegenstandes ist, sondern ein Problem seiner Beobachtung. Damit rückt man zwar wieder näher an das Natorpsche Theoriedesign heran, gleichwohl wäre es wenig vielversprechend wieder bei und mit Natorp anzufangen. Eine Theoriestrategie, die stillschweigend voraussetzt einen geheimen Dialog mit dem Reich der Ideen zu unterhalten, ist heute nicht mehr satisfaktionsfähig. Mit dem Offenbarwerden des „Endes der Meta-Erzählungen“ (Lyotard 1986) ist auch die „unsichtbare Standleitung zum Absoluten hin“ (Sloterdijk), die schon bei Natorp eine mehr oder minder gestörte war, unwiderruflich gekappt. Nach dem bisher Gesagten wäre vielmehr eine Theorie gefragt, die nichts voraussetzt, was sie nicht beobachten kann. Das müsste dann auch für ihre eigene Beobachtungen gelten. Gemeint ist mit dieser ontologischen oder auch transzendentalen Epoché nicht ein empiristisches Vorgehen, das gerade umgekehrt darauf hinausläuft, das Beobachtete als Gegebenes zu repräsentieren, um damit wieder von der eigenen Beobachtung abzulenken. Die folgenden Überlegungen sind vor allem getragen von einem grundsätzlichen Misstrauen gegenüber jeder Form von ontologischer Intellektion, ganz gleich, ob sie sich als solche nun durch das „Beobachtete“ oder das „Unbeobachtbare“ decken lässt, metaphysisch oder präsenzialistisch verfasst ist. Dafür gibt es mehrere gute Gründe (vgl. Clam 2002, S. 17ff.). Der wichtigste und plausibelste ist der, dass Ontologien stets in der Gefahr stehen, von ihren eigenen Voraussetzungen eingeholt zu werden, oder aber: dass die Zeit diese einholt.¹⁰ Wenn im Folgenden nun vorzugsweise vom „Sozialpädagogischen“ statt von „der“ Sozialpädagogik die Rede ist, so spricht sich darin auch nicht etwa eine besondere Bescheidenheit des Vorhabens aus. Vielmehr soll damit der Vergleichgültigung gegenüber allen umlaufenden ontologischen Prämissen ein besonderer Nachdruck verliehen werden, auch gegenüber denjenigen, die auf präsentische Virulenz setzen. Es geht darum, schon zu Beginn jenen Vorstellungen und Assoziationen keinen Raum zu geben, die in Gestalt der Vorentscheidung, das

¹⁰ Um dies zu umgehen, dürfte es kaum ausreichen, den in der sozialpädagogischen Reflexion so beliebten zeitdiagnostischen Topos des Wandels zu bemühen (vgl etwa Konrad 2005; Schweppe/Sting 2006), setzt doch die Thematisierung von Diskontinuität im Kontinuierlichen, also die Erreichbarkeit von Wandel für die Beobachtung immer schon etwas voraus, das sich wandelt, sich darin aber selbst treu bleibt. Einher geht dies mit der impliziten Unterscheidung von Wesen und Zustand, die als Kontrastfolie dient, indem sie einen stabilen „Kern der Sache“ unterstellt, an dem Wandel akzidentiell abgetragen wird.

„Sozialpädagogische“ als „die“ Sozialpädagogik zu bestimmen, es immer schon mit mehr oder minder eindeutig in der Topographie des Wirklichen lokalisierbaren Entitäten identifizieren, die Bereiche oder Sektoren als Formen repräsentieren (Institutionen, Organisationen, Einrichtungen o.ä.), in der sich sein Wesen objektiviert hat oder an denen sich seine „an sich“ vermeintlich unsichtbare Substanz wenigstens doch sinnfällig machen lässt. Die Rede vom „Sozialpädagogischen“ markiert die Umstellung auf ein „Denken ohne Geländer“ (Arendt 1995, S. 85), ohne Rückhalt in einem „Was“, ohne ein wie auch immer gebautes gegenständliches Gerüst. In analytischer Hinsicht kommt ihr die gleiche Funktion zu, wie jener Gegenüberstellung von „Politik“ („la politique“) und „Politischem“ („le politique“), wie sie im Kontext einer radikaldemokratischen und antifundamentalistisch konzipierten Theorie des Politischen in Anschlag gebracht worden ist und dort dazu genutzt wird, nicht etwa das verloren gegangene Eigentliche der Politik „zurückzuholen“, sondern um die theoretische Betrachtung des Politischen aus ihrer quasi-räumlichen Bindung an eine separate Sphäre institutionalisierter Settings, an „das“ politische System zu lösen (vgl. hierzu etwa Laclau/Mouffe 1991; Lefort/Gauchet 1990; Žižek 1991, S. 193f.). Die Herauslösung „des Politischen“ aus „der Politik“ geht jedoch mit dem Bestreben einher, es mittels seiner Universalisierung für eine nicht-essentialistische „Ontologie des Sozialen“ (Laclau 1990, S. 295) zu gewinnen und im Zuge der theoretischen Verallgegenwärtigung des Politischen als konstitutivem Moment, als einer „Seinsweise“ des Sozialen die Vorstellung von einer Totalität des Gesellschaftlichen zu absurdisieren. Würde man sich im Rahmen der analytischen Umstellung auf das „Sozialpädagogische“ eine solche Strategie zu eigen machen, so liefe das darauf hinaus, die auf der Folie ontologischer Erfahrungsregister evidierende Universalisierung von Sozialpädagogik dadurch abschließend zu ratifizieren, dass einem theoretischen Universalismus des Sozialpädagogischen das Wort geredet wird. Hier ist freilich etwas anderes beabsichtigt. Mit der analytischen Präferenz für das Sozialpädagogische anstelle „der“ Sozialpädagogik soll in erster Linie die Theoretisierung wieder für die Auseinandersetzung mit Wie-Fragen geöffnet werden, die sich auf den Modus der Beobachtung richten, die sie instruiert. Ist dieser Vorgang erst einmal dechiffriert, dann ist auch der Weg für seine Methodologisierung frei. Mit anderen Worten: Es geht um eine Theorie die sich Potentiale der Beobachtung ihres Gegenstandes im Medium einer Selbstbeobachtung erschließt.

Die de-ontologisierende Ausrichtung hat Konsequenzen für die Art von Theorie, welche mit den folgenden Überlegungen angestrebt wird. Sie folgen der Auffassung, dass *eine Theorie der Sozialpädagogik nur als nicht-sozialpädagogische Theorie* formuliert werden kann. Die vorliegende Arbeit wird vor allem die Voraussetzungen zu schaffen versuchen, die dazu nötig sind. Sie ist daher eher als ein „discours de la méthode“ zu verstehen. Es geht nicht in erster Linie um die Darstellung des „Sozialpädagogischen“, sondern um die Frage seiner Darstellbarkeit. Zugleich beansprucht sie aber für sich, einen methodologischen Zugang zu entfalten, dem es nicht lediglich auf eine Rekontingenzierung des Sozialpädagogischen ankommt, also auf seine Darstellung im Horizont seiner Nicht-Notwendigkeit, sondern auch darauf, es aus seiner gegenständlichen Amorphie zu heben. Die Methodologie wird entsprechend soweit zu entwickeln versucht, dass sie eine erfahrungswissenschaftliche Erschließung des Sozialpädagogischen ermöglicht. Die Beschäftigung mit der Frage, wie eine Theorie des „Sozialpädagogischen“ überhaupt möglich sei, wird als Problem der Gegenstandskonstruktion begriffen. Es geht sozusagen, mit Bernfeld gesprochen, um die „wissenschaftliche Gesinnung“ des „Beobachters“ (Bernfeld 1973 [1925], S. 36), die in einer Gegenstandstheorie immer schon operativ wirksam geworden ist als eine Theorie der Beobachtung des Gegenstandes, welche Beobachtbarkeit mittels einer sich der Beobachtung entziehenden Beobachtung organisiert. Entsprechend rücken die Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung in den Mittelpunkt.

Damit wird ein neuartiger Weg innerhalb der sozialpädagogischen Theoriediskussion verfolgt: Eine Theorie des „Sozialpädagogischen“ kann keine Theorie in dem Sinne mehr sein, dass sie die in der Theorie des Objektes verborgene Theorie der Erkenntnis des Objektes im Unbedachten belässt. Sie wird vielmehr auf einer Methodologie der Objektkonstruktion aufbauen müssen, die in die Theorie des Objekts eine Kritik der sozialpädagogischen Beobachtung des Sozialpädagogischen einschreibt. Dies macht eine reflexive oder auch „autologische“ Theorieanlage erforderlich, also eine Theorie, die ihre eigenen Voraussetzungen in ihrer eigenen Begrifflichkeit thematisieren kann. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Arbeit das Ziel ausgehend von einer Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischer Objektivierungsformen, zunächst die im Verhältnis des Beobachters zum Objekt immer schon vorstrukturierten „Theorien“ des Sozialpädagogischen zu ermitteln, um sodann einen gegenstandskonstituierenden

Zugang zu entfalten, der es erlaubt, über eine reflexive Methodologisierung, den Akt der Objektkonstruktion am „Objekt“ zu empirisieren. Eine Schlüsselrolle spielt dabei jene „Theorie der Felder“, wie sie von Pierre Bourdieu entwickelt worden. Aufgegriffen und reformuliert wird diese jedoch nicht im Sinne eines gegenstandstheoretischen, sondern eines methodologischen Konzepts, in dem Momente wissenschaftstheoretischer Reflexivität mit einem spezifischen Modus der Objektkonstruktion konvergieren, der eine Beobachtungsstrategie informiert, die an der Dynamik von Ordnungen deren empirisches Profil gewinnt.

Die dazu notwendigen Schritte werden in *drei Kapiteln* vollzogen. Im *ersten Kapitel* wird zunächst ein Konzept einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Methodologie entwickelt und diskutiert, das es gestattet einen Modus der Objektkonstruktion in Gang zu setzen, der Objekt- und Selbsterkenntnis aufeinander bezieht und eine empirische Kontrolle der Voraussetzungen objektivierender Intellektion ermöglicht. Im *zweiten Kapitel* wird es darum gehen, dieses Konzept auf die sozialpädagogischen Objektivierungsformen des Sozialpädagogischen anzuwenden und deren erkenntnisverhindernde Momente ausfindig zu machen. Entfaltet wird dies im Horizont einer Sozioepistemologie sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung. Im *dritten Kapitel* wird die reflexive Methodologie zu einer Forschungsstrategie ausbuchstabiert, die auf Objekterkenntnis ausgerichtet ist, dabei aber die Anforderungen an eine postontologische Theorie nicht unterbietet. Im Horizont der leitenden Fragestellung der Untersuchung, wie eine erfahrungswissenschaftliche Theorie des „Sozialpädagogischen“ möglich ist, geht es vor allem darum, ein Beobachtungsarrangement zu ermitteln, auf dessen Basis eine Empirisierung der gegenstandskonstituierenden Annahmen am „Gegenstand“ vorgenommen werden kann. Im Anschluss daran wird schließlich zu zeigen sein, dass es gerade auf diese Weise gelingen kann, das Sozialpädagogische tatsächlich als Sozialpädagogisches zur Darstellung zu bringen. Die im Rahmen dieser Arbeit angefertigten Studien leisten auf dem Wege einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexion einen ersten Beitrag zu einer postontologisch reformierten „Theorie der Sozialpädagogik“. Als solche bleiben sie, wenn auch in einem vornehmlich propädeutischen Sinn, stets an Aussagen über den „Gegenstand Sozialpädagogik“ interessiert. Dies allerdings, nicht ohne sich zugleich danach zu erkundigen, wie dieser „Gegenstand“ zu seiner gegenständlichen Evidenz gelangt.

Erstes Kapitel

Die Beobachtung beobachten: Reflexive Sozialwissenschaft

„Wenn wir eine Darstellung uninterpretierter Erfahrung wünschen, müssen wir einen Stein nach seiner Autobiographie fragen“

Alfred North Whitehead, Prozeß und Realität

„Wo war der Richter, den er nie gesehen hatte? Wo war das hohe Gericht, bis zu dem er nie gekommen war?“

Franz Kafka, Der Process

„Die Erkenntnis des Wirklichen ist ein Licht, das immer auch Schatten wirft. Sie ist niemals unmittelbar und vollständig. Die Enthüllung des Wirklichen ist immer rückwärtsgewandt. Das Wirkliche ist niemals ‚was man glauben könnte‘, es ist immer, was man hätte denken müssen. Das empirische Denken ist klar erst im nachhinein, wenn der Apparat der Erklärung zum Zuge gekommen ist. Im Rückblick auf eine Vergangenheit von Irrtümern findet man die Wahrheit in einer echten intellektuellen Reue. Man erkennt *gegen* ein früheres Wissen, indem man schlecht gegründete Erkenntnisse zerstört und das überwindet, was im Geist selbst sich der Vergeistigung widersetzt.“

Gaston Bachelard, Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes

Neben der Erörterung zentraler Grundkonstellationen und Begriffe verfolgt die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin die Aufgabe, so Michael Winkler, die Sachverhalte und Phänomene zu untersuchen, „welche in dem Feld der sozialen und pädagogischen Wirklichkeit aufzufinden sind“ (Winkler 2002, S. 353). Die Sozialpädagogik ist eine vergleichsweise junge Disziplin, deren Erkenntnisinteresse als Wissenschaft für eine erzieherische Praxis außerhalb von Schule und Familie, also als „berufsfeldbezogene Handlungswissenschaft“ in der Vergangenheit vor allem der Verbesserung der beruflichen Praxis galt (vgl. Lüders 1989). Umso erstaunlicher ist es, dass Sozialpädagogen, wie jüngst noch einmal im Kontext der Qualitätsdiskussion in der Sozialpädagogik deutlich wurde, kaum in der Lage sind, über die Folgen und Nebenfolgen ihrer eigenen Tätigkeit Auskunft zu geben: Sozialpädagogen wissen nicht, *wie* sie bewirken, was sie leisten (Honig 2002; vgl. hierzu auch Köpp/Neumann 2003). Es besteht ein ausgesprochener Mangel an Kenntnissen und wissenschaftlichen

Aussagen über das tatsächliche Geschehen in sozialpädagogischen Praxiszusammenhängen. Allzu lange wurde offenbar, wie aus Klaus Mollenhauer einmal prägnant formuliert hat, die Frage, „was der Fall ist“, zugunsten der Frage vernachlässigt, was in dieser Praxis „der Fall sein sollte“ (Mollenhauer 1998b, S. 320). Mit anderen Worten: In der Sozialpädagogik fehlt es bislang gewiss nicht an systematischen oder programmatischen Aussagen, die sich auf eine vorgängige Praxis beziehen lassen, sondern vor allem an solchen, die in nicht-normativer Diktion die empirischen Vollzüge sozialpädagogischer Praxis zum Bezugspunkt von Theoriebildung machen (vgl. Rauschenbach/Züchner 2002) und von dort ausgehend das Sozialpädagogische in seiner spezifischen Qualität zu bestimmen suchen. Vorherrschend sind hingegen weitgehend Konzepte, die Entwürfe gelingenden sozialpädagogischen Handelns in den Vordergrund rücken. Der Frage, „was [...] eigentlich [geschieht], wenn sozialpädagogisch gehandelt wird“ (Winkler 2003a, S. 13) wird also bislang ganz offensichtlich keine theoriestrategische Relevanz eingeräumt.

Dieser Umstand ist indes nur dann als kritikwürdig zu erachten, wenn man voraussetzt, dass dem Geschehen als solchem bei der Entfaltung einer sozialpädagogischen Wirklichkeit eine gleichsam ontologische Bedeutung zufällt, oder – vom Standpunkt eines Beobachters aus formuliert, der sich nach dem „Wie“ des „Seins“ des Sozialpädagogischen erkundigt – die sozialpädagogische Wirklichkeit im Geschehen gleichsam substantiell präsent ist. Darin käme nichts anderes als eine Art intuitiven, übergroßen Vertrauens in das unmittelbar Sichtbare, das Präsenzielle zum Ausdruck, das zugleich als sich selbst genügend aufgefasst wird. Dieser Intuition soll hier jedoch nicht nachgegeben werden.¹¹ Offenbar ist es nämlich nicht bloß der von den geisteswissenschaftlichen Stammvätern eines immer noch einflussreichen institutionenbezogenen und auf die Person des Professionellen zugeschnittenen Sozialpädagogikverständnisses mitvermachte „Empirievorbehalt“ (Niemeyer 2001, S. 1066), der in den darauffolgenden Jahrzehnten als weitgehender Empirieverzicht gleichsam habitualisiert wurde, welcher die Sozialpädagogik bislang daran gehindert hat, als Forschungsdisziplin zu reüssieren und eine empirisch fundierte, am Aktualen und Konkreten orientierte Theorie ihres Gegenstandsbereichs vorzulegen. Denn:

¹¹ Eher noch wäre es für die hiesigen Überlegungen angemessen, das „Geschehen“, Gaston Bachelard folgend, als ein „Denkmittel“, eine Intellektionsform zu begreifen (vgl. hierzu Bachelard 1988 [1934], S. 75). Aber dazu später mehr.

Begründet wird das Fehlen solcher empirischer Analysen des Sozialpädagogischen häufig mit der Vertracktheit des Sozialpädagogischen selbst. So scheint ihm, ganz gleich, ob man es auf bestimmte Problemlagen, Institutionen, Handlungsvollzüge oder Adressatengruppen bezieht, so recht keine einheitliche Klasse von Objekten oder Beobachtungseinheiten zu entsprechen. Die Probleme bei der Bestimmung des „Sozialpädagogischen“ korrelieren offenbar mit der Vielfalt damit assoziierter Erscheinungsformen. Entsprechend besteht keine Klarheit darüber, in welcher Gestalt nun die genuinen Formen des „Sozialpädagogischen“ vor das Auge des Betrachters treten: Sind es Vorgänge des „Helfens“, „Erziehens“, des „Beratens“ oder handelt es sich beim „Sozialpädagogischen“ um „Einrichtungen“ oder „Personen“, mithin um „Professionelle“ oder „Adressaten“? Meint das Sozialpädagogische etwa spezifische „Ziele“, „Absichten“, „Probleme“ oder gar „Wirkungen“? Oder jeweils anders gefragt: Was ist dann das „Sozialpädagogische“ daran? Hinzu kommt die immer schon wechselnde Nomenklatur. Neben dem Sozialpädagogikbegriff koexistieren eine ganze Reihe anderer Termini wie Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit, Soziale Arbeit, Sozialwesen, Soziale Hilfen, Kinder- und Jugendhilfe u.a.m. und damit verbundene kategorial-paradigmatische Thematisierungsformen (Hilfe, Bildung, Erziehung, Pflege, Betreuung etc.), die mitunter latent rivalisieren. Allen Begriffen gemeinsam ist, dass sie vorgeben, Identisches zu beschreiben, ohne miteinander identisch zu sein, weil sie zugleich immer auch spezifische Aspekte zuungunsten anderer in den Vordergrund rücken. Die terminologische Umstrittenheit bei der Bestimmung des Gegenstandsbereichs nährt den Verdacht, dass es schwierig ist, angenommene theoretisch-systematische Unterschiede auch empirisch begründet aufrecht zu erhalten. Wo auch immer man hinblickt, es scheint einen grundsätzlichen Unterschied zu machen, „ob man von der Sache redet, oder von dem Begriff von ihr“ (Niemeyer 1998a, S. 245). Die Tatsache, dass mit den begrifflichen Voten auch Annahmen über die je substanzielle Gestalt des Sozialpädagogischen verbunden sind – so ging man etwa traditionell davon aus, dass der Begriff „Sozialarbeit“ eher dazu geeignet sei, den „fürsorgerisch-helfenden“ Charakter zu betonen, während der Terminus „Sozialpädagogik“ gerade das „erzieherische“ Moment unterstreiche – gibt zu erkennen, dass der „Gegenstand“ nur unscharf markiert werden kann. Entsprechend erscheint es häufig so, als verberge sich hinter den jeweils favorisierten Leitbegriffen nicht mehr als eine Summe fließender Übergänge und auf Trennschärfe verzichtender Abgrenzungen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen

wie Justiz, Medizin, Psychiatrie oder der Schule, gerade so, als sei es diese fehlende Konturierung allein, welche der Sozialpädagogik ihre „Kontur“ verleiht. Hier zeigt sich, dass die in Leitbegriffen kodifizierte, aber in sich dynamische Ordnung des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs weniger auf Sachadäquanz oder theoretische Kohärenz gerichtet ist; vielmehr gehorcht sie einer Logik der Konkurrenz unterschiedlicher professionalisierter Teilbereiche, die sich in Bemühungen um die Durchsetzung bestimmter semantischer Leitdimensionen manifestiert, welche zugleich als eine kategoriale Selbstpositionierung innerhalb eines hierarchisch strukturierten Spektrums der pädagogischen Reflexion gelesen werden können. Wie Manhart und Rustemeyer in ihrer feldtheoretisch instrumentierten Untersuchung zur Expansion, Differenzierung und Dynamik pädagogischen Semantiken deutlich machen, bringen die entsprechenden Leitbegriffe (wie etwa Hilfe oder Bildung) – auch wenn dies jeweils beansprucht wird – nicht die Einheit der pädagogischen Reflexion zur Geltung, sondern bilden die Pole eines konnotativen Spektrums innerhalb dessen verschiedene, aber nicht beliebige Möglichkeiten der Positionierung verfügbar sind: „ ‚Identität‘ konstituiert sich als Integral von Differenzen. Das scheinbare Problem der Pluralität begrifflicher Bestimmungen eines vermeintlich identischen Gegenstandsbereichs – Pädagogik – refiguriert sich auf diese Weise zu einer Theorie relativer Abweichungskohärenz: Felder strukturieren sich über differentielle symbolische Codierungen, die als Abweichungssysteme ‚Referenten‘ konstituieren, die nicht unabhängig von symbolischen Codierungen ‚vorkommen‘“ (Manhart/Rustemeyer 2004, S. 271).

1.1 Wie anfangen?

Die oben beschriebenen Schwierigkeiten verweisen auf ein „Problem des Anfangs“ (Winkler 1988, S. 19) jeder erfahrungswissenschaftlichen Bemühung um einen Gegenstand „Sozialpädagogik“.¹² Inzwischen gilt weitgehend unwidersprochen die Auffassung, dass die Sozialpädagogik mit der Referenz auf das „Sozialpädagogische“ als einer möglichen wirklichkeitsbezogenen Kategorie nicht gleichsam schon über ein materielles Substrat verfügt, das in seiner spezifischen Qualität von sich aus als sozialpädagogisch und nur als sozialpädagogisch erscheint.¹³ Vielmehr, so wird behauptet, handle das „Sozialpädagogische“ von einer „Realität“, die erst „durch die diskursive Reflexionsleistung als besondere sozialpädagogische Realität qualifiziert wird“ (Winkler 1988, S. 33, vgl. auch Winkler 1995a, S. 108).¹⁴ Wenn aber das „Sozialpädagogische“ als solches, etwa als professionelles Handeln, nicht beobachtet werden kann, weil es nichts *gibt*, das gleichsam inhärent sozialpädagogisch *ist*, sondern alles, was darunter thematisiert wird, seine besondere Qualität erst dadurch erlangt, dass

¹² Diese Suche nach einem „archimedischen Punkt der Erkenntnis“ (Bollnow 1981, S. 12) ist Ausdruck eines epistemologischen Grundlagenproblems und daher nicht spezifisch für die Sozialpädagogik allein. Den vielleicht berühmtesten Entwurf hierzu stellen Descartes „Meditationen“ mit der für die neuzeitliche Wissenschaftsauffassung charakteristischen Figur des Dualismus von Denken und Sein dar, der erkennendes Subjekt und zu erkennendes Objekt in eine kategoriale Differenz spaltet. Eine ausführliche Kritik epistemologischer Positionen sowie eine darüber hinausgehende Bestimmung des „archimedischen Punktes“ wissenschaftlicher Erkenntnis können und sollen hier selbstredend unter keinen Umständen geleistet werden. Die Aufgabe ist wesentlich bescheidener: Es geht um eine Annäherung an mögliche Ausgangspunkte sozialpädagogischer Erkenntnis. Dies schließt jedoch auch erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Reflexionen mit ein. Folglich sind diese Überlegungen weit davon entfernt, der Sozialpädagogik einen wissenschaftstheoretischen Sonderstatus zuzusichern, der sie von anderen Wissenschaften zwingend zu unterscheiden veranlasst. Vielmehr möchte ich die erkenntnistheoretischen Probleme der Sozialpädagogik als nichts anderes betrachten als einen besonderen Fall aller möglichen Probleme, die sich auf die Bedingungen und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt beziehen. Dennoch muss eingeräumt werden, dass sich gerade die Sozialpädagogik aufgrund des ihr eigentümlichen Status als wissenschaftliche Disziplin als dankbares Objekt erweist, an dem sich die Notwendigkeit einer erkenntniskritischen Revision ihrer erkenntnistheoretischen Prämissen und der daraus resultierenden objekttheoretischen Präkonstruktionen studieren lässt, gleichwohl es dann jedoch nicht ausbleiben kann, gegen Überzeugungen angehen zu müssen, die qua Tradition geheiligt sind – ein Vorgehen, welches das unvermeidliche Risiko der Selbstmarginalisierung in sich birgt. In diesem Sinne geht es in dieser Arbeit um die Frage, wie sozialpädagogische Erkenntnis als Erkenntnis des Sozialpädagogischen überhaupt möglich ist.

¹³ Die Frage nach dem Wirklichkeitscharakter des „Sozialpädagogischen“ gehört nicht gerade zum Inventar der sozialpädagogischen Reflexion, auf alle Fälle wird sie kaum explizit oder gar kontrovers thematisiert. Auch wenn damit nicht gesagt ist, dass es keine Ausnahmen gibt (vgl. etwa Stickelmann 1993; Winkler 1988), so muss doch konstatiert werden, dass eine solche Auseinandersetzung nicht in gleichem Maße zur Kenntnis genommen werden kann wie etwa in der Soziologie, die sich seit Anbeginn die Frage nach dem „Wirklichsein“ des Sozialen bzw. des Soziologischen gestellt hat (vgl. hierzu Matthes 1985).

¹⁴ Zu den Problemen und Herausforderungen, die sich daraus für die Beobachtung der Güte „sozialpädagogischer Praxis“ ergeben vgl. Köpp/Neumann (2003, S. 105ff.)

es im Medium des Sozialpädagogischen reflektiert wird, dann fehlt offenbar mit dem sogenannten „Materialobjekt“ ein möglicher Bezugspunkt eines erfahrungswissenschaftlichen Konzepts des „Sozialpädagogischen“. Auch wenn man, wie es etwa Klaus Prange einfordert (vgl. Prange 1991; 1996), sich des „Erziehungsparadigmas“ in der Sozialpädagogik aufs Neue besinnt, oder aber, wie Walter Hornstein und Reinhard Fatke schon früher mit Blick auf die „disziplinäre Identität“ vorschlagen, die „pädagogischen Prozesse“ in den Mittelpunkt rückt (vgl. Fatke/Hornstein 1987), scheint es um die Lösung dieses Problems nicht besser bestellt; denn gleichermaßen schwierig ist es mit dem Begriff der „Erziehung“, wenn er als substanzieller Nukleus pädagogischer Praxis geltend gemacht werden soll: Man müsste davon ausgehen können, dass sich das Phänomen „Erziehung“ dem Beobachter nicht als ein unbestimmtes „Etwas“, sondern bereits als ein (inhärent erzieherisches) „Dieses“ darbietet und als solches von ihm *unmittelbar* erfahren werden kann. Das ist bei der „Sache“ Erziehung jedoch nicht der Fall. Paradox ausgedrückt: Erziehung scheint als „Tatsache“ paradoxerweise vor allem dadurch bestimmt zu sein, dass sie sich nicht beobachten lässt; sie „ist“ unsichtbar und flüchtig (Winkler 1996a, S. 56 bzw. 1999b, S. 280), in immer anderen Ereignissen und Tätigkeiten „verborgen“ (Loch 1999, S. 294) und tritt nicht „gesondert“ hervor (vgl. Schleiermacher 1957, S. 7).¹⁵ Erziehung gilt daher weder als ein „Realphänomen“ (vgl. Heid 1994), noch kann sie – etwa in einer bestimmten Form sozialen Handelns – einen „ontologischen Status“ beanspruchen (Oelkers 1982; vgl. auch Oelkers 1985).¹⁶ Auch hier gilt: „Ich brauche immer schon einen Begriff von Erziehung, um Erziehung überhaupt wahrnehmen zu können“ (Zirfas 2000, S. 203).¹⁷ Da der Terminus „Sozialpädagogik“ offenbar auf kein materielles

¹⁵ Nichtsdestotrotz hält es Winkler für notwendig, von der hypothetischen Annahme auszugehen, dass es sich bei Erziehung „um einen Sachverhalt eigener Art“ handelt, der „Objekt der Erkenntnis“ sein kann (vgl. Winkler 2006b, S. 16). Die Annahme ist aber vor allem (disziplin-)politisch motiviert; sie begründet letztlich den Anspruch, dass über Erziehung zutreffend nur erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch nachgedacht werden kann.

¹⁶ Auch wenn in diesen Aussagen „Erziehung“ als eine für die Ontologie sperriger Sachverhalt gekennzeichnet wird, besitzen diese keinen ontologiekritischen Status. Im Gegenteil: Sie sind selber noch tief in ontologischen Strukturen verwurzelt. Hier handelt es sich lediglich um Irritationen des Gegenstandsschemas, die auf Messungen an der Sache zurückgehen und deren prinzipielle Erreichbarkeit ins Kalkül ziehen.

¹⁷ In ähnlicher Weise formulierten dies im Blick auf Erziehungs-„phänomene“ bereits Ballauf (1962, S. 26), Brezinka (1967 [1959]), Lüders (1994, S. 123ff.), Lassahn (1981, S. 149f.) oder Loch (1984). Winkler erblickt eine der Aufgaben sozialpädagogischer Theorie darin, „einen Begriff der Sache“ zu formulieren, der Beschreibung und Analyse von Wirklichkeit erst erlaubt (1995a; 1999b, S. 280ff. bzw. 2003a, S. 10f.; vgl. ähnlich Hamburger 1995, S. 11). Die Bedeutung eines „Begriffs“ von Sozialpädagogik im Kontext der kognitiven Organisation sozialpädagogischer Forschung diskutiert Hornstein (1998a, S. 66ff.). Hier liegt – auch wenn dies in den einzelnen Beiträgen nicht durchgehend reflektiert wird – die Einsicht

Substrat referiert (auch dann nicht, wenn er Erziehung meint), welches einer „Realität sui generis“ im Durkheimschen Sinne entspricht (Durkheim 1984 [1895]), muss der Beobachter zugleich Kategorien entwickeln, die zumindest Anhaltspunkte dafür geben, wie – und nicht etwa: woran – man empirische Phänomene als Sozialpädagogische erkennt. Das Erkennen des Sozialpädagogischen ist also theorieabhängig. Klassisch ausgedrückt: Es scheinen zuallererst die „Begriffe“ zu sein, die es ermöglichen, nicht nur zu konstatieren, dass etwas ist, sondern auch etwas *als* etwas zu erkennen, indem sie es erlauben, phänomenale Information auf der Ebene eines Systems semantischer Repräsentationen zu organisieren und damit der bloß sensorischen Diskrimination noch die Zuschreibung von Bedeutung hinzuzufügen (vgl. Bieri 1987, S. 19ff.). Mit anderen Worten: Man bräuchte stets einen Begriff des „Sozialpädagogischen“, „mit der diese Realität als eine besondere Realität, nämlich als sozialpädagogische Realität erfasst wird“ (Winkler 1995a, S. 109).

Wie steht es nun vor diesem Hintergrund um die Möglichkeit, sozialpädagogische Wirklichkeit als eine besondere Wirklichkeit beschreiben zu können? Die Beschreibung eines Phänomens als „sozialpädagogisch“ partizipiert offenbar an einer Zuschreibung, welche sich im Lichte einer begrifflich kontrahierten Theorie des Sozialpädagogischen vollzieht. Dies verweist auf eine für das Erkennen des Sozialpädagogischen zentrale methodologische Problematik, die aus der Anerkennung seines vermeintlichen Konstruktcharakters resultiert (Dass diese Problematik nicht nur in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ändert an ihrer Brisanz zunächst einmal überhaupt nichts.). Die Schlussfolgerung wäre dann: Referiert das Attribut „sozialpädagogisch“ nicht auf ein gleichsam physikalisches Sein, auf ein vor aller theoretischen Konzeptualisierung sich selbst auszeichnendes „Gegebenes“, so lassen sich Bestimmungsversuche nicht einfach aus den Eigenschaften einer Menge beobachtbarer Sachverhalte deduzieren. Von Zuschreibung zu sprechen wird aber damit schon wieder problematisch, muss dabei doch vorausgesetzt werden, dass ein der Zuschreibung äußerliches Anderes immer schon vorhanden ist, an das diese adressiert werden kann. Zudem appelliert die Charakterisierung als „Zuschreibung“ an Beliebigkeit, was der Erfahrung derjenigen widerspricht, die mit Gewissheit von Sozialpädagogik reden.

zugrunde, dass keine Wissenschaft ohne solche gegenstandskonstituierende Perspektivierungen auskommt, mit deren Hilfe sie ihren Gegenstandsbereich strukturiert (vgl. Körner 1970). Dass diese ontologisch verfasst sein *müssen*, ist damit aber noch nicht vorausgesetzt.

Angemessener wäre es stattdessen nicht länger zwischen „dem“ Objekt und seiner Beobachtung als Objekt kategorial zu unterscheiden, sondern diese Unterscheidung als eine zu konzipieren, die selbst ein Moment der sie konstituierenden Beobachtung ist. Damit lässt sich nicht nur die eben angeprochene Paradoxie vermeiden, auch die Differenz und Spannung zwischen „Begriff“ und „Sache“ bleibt – hinter dem Vorzeichen der Beobachtung – weiterhin der Thematisierung zugänglich. Insofern ist die Distanzierung von den fundamentalen Voraussetzungen der sozialpädagogischen Wirksamkeit immer schon mitzulesen, wenn sich die methodologische Revision der alten Schläuche bedient. Auch sie kann nicht anders, als sich der überkommenen Sprache befleißigen, um die Neuerung begreifbar zu machen.¹⁸

Versuchen wir es also noch einmal. Methodologisch ist die Sozialpädagogik, so wird es kolportiert, beim Erkennen des Sozialpädagogischen immer eines „Begriffs der Sache“ bedürftig – oder, in den Worten Klaus Mollenhauers, eines „Gesichtspunkt[es], mit dessen Hilfe sie ihr Gegenstandsfeld konstruiert“ (vgl. Mollenhauer 1998b, S. 320; Anpassung S.N.). Die Rede vom Sozialpädagogischen als Gegenstand ist aber nur dann vertretbar, wenn man sie nicht gleichsam „realistisch“ auffasst, sondern anerkennt, dass sie selbst noch diese Form der Objektivierung voraussetzen muss. Das Sozialpädagogische als „Gegenstand“ ist mithin das Resultat einer Objektivierungsleistung, die in der gemeinen reifizierenden Vorstellung vom „Gegebenen“ verdeckt wird.¹⁹ Anders gesagt: Die reifizierende Auffassung vom Gegen-

¹⁸ Vgl. hierzu auch Jacques Derrida: „Es ist sinnlos, auf die Begriffe der Metaphysik zu verzichten, wenn man die Metaphysik erschüttern will. Wir verfügen über keine Sprache [...], die nicht an dieser Geschichte beteiligt wäre. Wir können keinen einzigen destruktiven Satz bilden, der nicht schon der Form, der Logik, den impliziten Erfordernissen dessen sich gefügt hätte, was er gerade in Frage stellen wollte“ (Derrida 1985 [1966], S. 425).

¹⁹ Spätestens seit Kant gehört es zu den Grundeinsichten der Erkenntnistheorie, dass Erkenntnis nicht auf der bloßen Sammlung von Erfahrungsdaten beruht, sondern mindestens ebenso sehr auf theoretischen Kategorien, welche strukturierte und strukturierende Erfahrungen erst bedingen. Obgleich – um in der klassischen Terminologie zu sprechen – „Erfahrung“ und „Vernunft“ sich im Erkenntnisprozess wechselseitig durchdringen, deutet doch alles darauf hin, dass die Richtung des Erkenntnisvektors „ohne Zweifel vom Rationalen zum Realen und keineswegs in die entgegengesetzte Richtung [weist]“ (Bachelard 1988 [1934], S. 9f.). Anders gesagt: Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses sind Intellektionsschemata, welche die Erfahrung der „Realität“ organisieren. Auch die bahnbrechenden wissenssoziologischen, wissenschaftsphilosophischen, -geschichtlichen und -soziologischen Arbeiten des 20. Jahrhunderts haben dafür sensibilisiert, dass vermeintliche Beobachtungsaussagen stets in einen Kontext von theoretischen – und das heißt in der neuerdings bevorzugten Lesart auch sozial und kulturell bedingten – Prämissen eingebettet sind und diese Einsicht entsprechend zum Ausgangspunkt weiterführender Reflexionen genommen (vgl. zum Überblick Heintz 1993, 1998; Pickering 1992). An die Stelle der kantischen absoluten Apriori treten historisch vermittelte Ermöglichungsbedingungen der Erkenntnis, deren Genese sich damit nunmehr auch *erfahrungswissenschaftlich* untersuchen lässt. Das war bereits ein wesentliches Motiv einer genetischen Erkenntnistheorie, wie sie Piaget vorgelegt hat (vgl.

Stand als etwas „Gegebenem“ fingiert die Voraussetzungen des wissenschaftlich Denkbaren und Gedachten, insofern sie Prinzipien und Erkenntnismittel als Merkmale eines ihm äußerlichen, beobachtbaren Sachverhaltes erscheinen lässt.

Die Einsicht in die konstitutive Funktion der Objektivierung für die Genese objektbezogener Aussagen lenkt die Aufmerksamkeit nunmehr nicht nur darauf, was objektiviert wird, sondern sie rückt konsequent auch die Modi des Prozesses der Objektivierung in den Blickpunkt. Es geht also nicht nur um das „was“ der Objektivierung, sondern auch um das „wie“. Entsprechend ist es kaum mehr ratsam, Gegenstandstheorie und Methodologie als voneinander unabhängig zu betrachten, und zwar insofern, als die *Erkenntnis des Sozialpädagogischen immer zugleich auch die Bedingungen der Möglichkeit sozialpädagogischer Erkenntnis mitthematisieren muss*. M.a.W.: Die „Theorie des Gegenstandes“ kann als ein konstitutiver Teil der „Theorie der Erkenntnis des Gegenstandes“ (Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991, S. 45) aufgefasst werden. Eine Theorie des Sozialpädagogischen ist also von einer Theorie der sozialpädagogischen Erkenntnis nicht zu trennen: „Sage mir, wie man dich sucht, und ich sage dir, was du bist“ (Bachelard 1988 [1934], S. 138).

Nun könnte man der Meinung sein, dass im „Zeitalter“ nicht-identifizierender, postontologischer, nicht-präsenzieller, anti-essentialistischer etc. Intellektion sich

Piaget 1973; 1974). Ihm ging es um „eine Epistemologie [...], die naturalistisch sein will, ohne in den Positivismus zu verfallen, die Aktivität des erkennenden Subjekts betont, ohne idealistisch zu werden, und die sich auf das Objekt abstützt, obwohl sie es als nur in der Grenze erreichbar betrachtet“ (Piaget 1974, S. 28). Schließlich gewann innerhalb der wissenschaftstheoretischen Reflexion die implizite empirisch rekonstruierbare Vollzugslogik wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse gegenüber dem vormalig dominanten legalistischen Regelkanon einer idealen Logik der Forschungsorganisation an Bedeutung – eine Perspektive, die schon mit den frühen Arbeiten von Bachelard (1978 [1938]), Fleck (1935 [1980]) oder Kaplan (1964) vorweggenommen wurde, sich aber erst mit dem postkuhnschen Zeitalter durchgesetzt hat. Mit der so genannten These von der „Theoriebeladenheit“ der Erfahrung erscheint sowohl die scharfe Trennung von Theorie und Empirie, als auch die Auffassung von der Möglichkeit voraussetzungsloser Erkenntnis als unhaltbar. Aus dem kantischen absoluten Apriori wird ein relatives und reversibles, sozial und kulturell vermitteltes Apriori methodologischer Festsetzungen und begrifflicher Vorstrukturierungen, welches die Erfahrungstatsachen als *Gegenstände* wissenschaftlicher Erkenntnis mindestens mitkonstituiert. Wie Richard Rorty gezeigt hat (vgl. Rorty 1981), ruht die Erfindung der Erkenntnistheorie als einer zentralen Disziplin der Philosophie im 17. Jahrhundert auf den Fundamenten der Trennung von Subjekt und Objekt, wobei wahre Erkenntnis nur als durch das erkennende Subjekt selbst konstituierte Repräsentation möglich sein konnte. An die Stelle des noetischen Subjekts tritt nunmehr ein empirisches, das selbst wiederum objektiviert und hinsichtlich seines vermeintlichen Erkenntnisprivileges in Frage gestellt werden kann. Mehr noch: Die traditionelle Trennung von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt lässt sich in dieser Schärfe kaum mehr aufrechterhalten. Demgegenüber impliziert die in allen Wissenschaften geläufige Rede vom sogenannten „Gegenstand“, dass dem Objekt einer Disziplin ein präzises Abbild des Gegebenen „in der Welt da draußen“ entspricht. Damit wird der Konstruktionsprozess verschleiert, in dem das wissenschaftliche Objekt erst hervorgebracht wird.

ohnehin niemand mehr weigert, der Einsicht in die Beobachtungsrelativität wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion in irgendeiner Form Rechnung zu tragen. Wer allerdings ab und an ein Auge auf die Forschungspraxis wirft – sei es die von Erziehungswissenschaftlern, von Sozialpädagogen oder anderen Akteuren im wissenschaftlichen Feld – wird sich leicht vom Gegenteil überzeugen können. Es scheint so verlockend wie unvermeidlich zu sein, die gegenstandskonstituierenden Leistungen der Beobachtung im Namen der „Dinge“ zum Verschwinden zu bringen und grammatikalische Subjekte immer wieder in solche gegenständlicher Art zu verwandeln. So hat etwa der amerikanische Soziologe Rogers Brubaker darauf hingewiesen, dass der Siegeszug sozialkonstruktivistischer Theorien zwar zunächst reifizierende Denkweisen verdrängt hat, die „Metapher“ der sozialen Konstruktion inzwischen aber derart zum Allgemeingut geworden sei, dass sich nunmehr, so scheint es Brubaker nahe zu legen, ihr erkenntniskritisches Potenzial nahezu verflüchtigt hat (vgl. Brubaker 2004, S. 2f.). Die Folge sei, dass in den Sozialwissenschaften eine Art weicher Essentialismus Einzug gehalten habe: Prozesse der sozialen Konstruktion sind zwar Bezugspunkt von Analysen, ihren Ausgang nehmen sie jedoch von Einheiten, die als reale Entitäten behandelt werden (vgl. am Beispiel von ‚Nationen‘ Brubaker 1996, S. 15). Eine zweite Variante besteht meiner Meinung nach darin, dass gerade umgekehrt die Konstruktion der Realität konzidiert wird, um sodann unter Verzicht auf deren Analyse vorschnell zu einem Realismus des Konstruierten überzugehen. Nicht die Konstruktion des Realen bildet den Gegenstand, vielmehr wird die konstruierte Realität nachgerade vergegenständlicht. Anders gesagt: Die sozial konstruierten Kategorien verwandeln sich mit der Vergegenständlichung in Prinzipien der Objektwahrnehmung; sie werden vom Gegenstand zum Instrument der Analyse. Das sich dahinter verbergende Problem ist zu kompliziert, als dass es auf der Ebene gegenstandstheoretischer Annahmen allein gelöst werden könnte. Erforderlich ist vielmehr ein Beobachtungsarrangement, das es erlaubt, zugleich sowohl die Konstruktion der Realität wie auch die Realität des Konstruierten sichtbar zu machen, ohne in einer vorgängigen oder nachträglichen Reifikation der gegenstandskonstituierenden Kategorien die Beobachtungsabhängigkeit des Beobachteten zu verschleiern. Gerade Letzteres tritt, selbst wenn einmal eingeräumt wurde, dass die wissenschaftlich konstruierten Gegenstände prinzipiell in gleichem Maße dem Verdikt der Kontingenz unterliegen „wie [...] es [den] Erkenntnisgegenständen heute so gerne ins Stammbuch“ geschrieben wird (Nassehi

1999, S. 359), zumindest bei der Darbietung des zu Beschreibenden in der Regel in den Hintergrund. Selbst Luhmanns Variante einer Theorie sozialer Systeme, die einigen als der „am weitesten vordringende Versuch [einer] deontologisierenden kategorialen Umgestaltung [...] einer jeden wissenschaftlichen Beschreibung“ gilt (Clam 2002, S. 7; vgl. auch Clam 2004), ist trotz ihres exponierten Konstruktivismus nicht gänzlich von derlei Tendenzen freizusprechen, von dem, was einige ihrer Adepten in den unterschiedlichen Disziplinen daraus gemacht haben, ganz zu schweigen. Was Luhmann selbst angeht, braucht man nur an jenen berühmten und vieldiskutierten (vgl. etwa Nassehi 1992; Nassehi 1993, S. 219ff.; Schulte 1993, S. 33) Satz aus „Soziale Systeme“ und die sich daran anschließenden Ausführungen zu erinnern: „Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass es Systeme gibt“ (Luhmann 1984, S. 30; vgl. auch S. 13, 58, 648). Gleichfalls unübersehbar sind auch die unzähligen handlungs- oder gar subjekttheoretisch anmutenden Satzfigurationen, mit denen er seine Systeme gleichsam anthropomorph animiert und alles mögliche *tun, können oder müssen* lässt. Ob es nun ein Missverständnis ist oder nicht, wenn Habermas im Blick auf Luhmann von einer „Aneignung der subjektphilosophischen Erbmasse“ (Habermas 1985, S. 430; vgl. ähnlich Ganßmann 1986, S. 156; Schulte 1993, S. 12f.; Wagner/Zipprrian 1992, S. 399) spricht, sei einmal dahin gestellt, aber selbst wenn es eines ist, dann hat Luhmann wohl keinen unerheblichen Beitrag dazu geleistet.²⁰ Auch ist kaum zu bestreiten, dass – ohne die Leistungen Luhmanns schmälern zu wollen – mit dieser mit einem konstativen bzw. assertorischen Stil einhergehenden apodiktischen Redeweise immer auch eine effiziente Objektivitätsrhetorik produziert wird, die ein zusätzliches Maß an Überzeugungskraft freisetzt, eskamotiert sie doch (zumindest streckenweise), wie Luhmann selbst dies am Beispiel ontologischer Denkfiguren gezeigt hat, die Kontingenz unterscheidungs- und das heißt: beobachtungsbasierter Weltbeschreibungen: „Das Seiende ist [dann], was es ist“ (Luhmann 1989, S. 329; Ergänzung S.N.). Bourdieu hat angesichts dessen stets vor der symbolischen Wirkung konstativer Aussagen gewarnt, weil damit unbedacht oder auch bewusst Bestehendes bestätigt oder Bezeichnetes realisiert wird. In Anlehnung an das berühmte Beispiel von Bertrand Russell formulierte er:

²⁰ Mit der bloßen Provokation subjektphilosophischer Denkweisen ist noch nichts erreicht, wenn es nur darum geht, deren Intellektionsmodus statt auf „Menschen“ auf Beobachtungseinheiten anzuwenden, die sich dem alltäglichen Erfahrungshorizont entziehen, der vor allem das Handgreifliche und unmittelbar Sichtbare erfasst. Der Anthropozentrismus wird zwar umgangen, jedoch nur um den Preis eines Anthropomorphismus. Problematisch ist hier immer noch die Intellektion des bedingenden Unbedingten „Selbst“, da sie unvermeidlich dazu tendiert ontologisch zu regredieren (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu 3.2).

„Bei Sätzen, deren Subjekt der Staat, die Gesellschaft, die bürgerliche Gesellschaft, die Arbeiter, die Nation, das Volk, die Franzosen, die Partei, die Gewerkschaft usw. [ergo auch: das System oder die Systeme] ist, wird gemeinhin unterstellt, daß das von dem jeweiligen Wort Bezeichnete existiert – wie man ja auch bei dem Satz ‚Der König von Frankreich hat eine Glatze‘ stillschweigend voraussetzt, daß es einen König von Frankreich gibt und daß er eine Glatze hat. Wann immer sich Existenz-Behauptungen (Frankreich existiert) unter Prädikatsaussagen verstecken (Frankreich ist groß), sind wir der Gefahr ausgesetzt, in Ontologie abzugleiten, wo von der Existenz des Wortes auf die Existenz des Benannten übergegangen wird“ (Bourdieu 1992, S. 74f.; vgl. auch Bourdieu 1990, S. 111; Ergänzung S.N.).

Mit Bourdieu, der Luhmann jedoch in dieser Hinsicht kaum nachsteht (vgl. hierzu de Certeau 1997, S. 62ff.), könnte man aber noch einen Schritt weitergehen und dies im Lichte des zumindest in Kauf genommenen Effekts, Worte in Tatsachen bzw. theoretische Konstruktionen in sich selbst hervorbringende Realitäten zu verwandeln, als einen Fall symbolischer Machtausübung betrachten, mit dem nachhaltig das kollektive Anerkennen des vermeintlich Erkannten forciert wird. Luhmann kann eine Teleologisierung seiner Theorie sozialer Systeme nicht verhindern, da ihre Beschreibung immer bestimmte Notwendigkeiten suggeriert, die dann dankbar von jenen aufgenommen werden, welche die Theorie an neuen „Gegenständen“ erproben, um sie für die Absurdisierung traditioneller Sichtweisen zu instrumentalisieren. Vor dem Hintergrund der Benennungsmacht, die die entkontingierten und gefährlich auf Tautologien zutreibenden systemtheoretischen Beschreibungen (Systeme sind was sie sind, nämlich Systeme!) darüber entfalten, dass sie das Beschriebene mitunter als unvermeidlich erscheinen lassen, wird dann auch verständlich, dass ihnen von ihren Kritikern bisweilen konservativistische Züge nachgesagt werden. Nun pflegte Luhmann ja bekanntlich äußerst offensiv damit umzugehen, dass das Beschriebene im Vollzug des Beschreibens erzeugt wird, und ihm war ganz und gar nicht daran gelegen, etwas Gegenteiliges vorzutäuschen. Wer so etwas versuchen wollte, müsste sich wohl von Luhmann (man möchte fast sagen: in Rumsfeld-Manier) als Alteuropäer verspotten lassen. Aber: Dem Soziologen Luhmann kommt hier nur deshalb oder besser: *doch* ein Ausnahmestatus, als er sehen kann, dass er in dieser Hinsicht keine Ausnahme darstellt. Will heißen: Unter den Blinden ist der Einäugige König. Insofern spricht wenig dafür, dass der „realistische Sprachgebrauch“ von vorneherein als Beleg einer „gewissen epistemologischen Sorglosigkeit“ gelesen werden darf, die sich nicht an die von

Luhmann selbst erteilten Denkverbote hält (vgl. hierzu Zolo 1985, S. 531). Gleichwohl kann man sich fragen, ob das Liebäugeln mit ontologischen Denkfiguren, auch wenn sie letztlich als systemrelativ markiert werden (vgl. hierzu Nassehi 1992, S. 50), auch dann noch legitim ist, wenn man es doch besser wissen könnte und auch offensichtlich besser weiß. Schließlich hat Luhmann selbst eingeräumt, dass die von ihm unternommenen Gesamtdarstellungen der Systemtheorie „irreführend“ seien, weil die Sprache immer wieder dazu führe, „Prädikationen auf Satzsubjekte zu erzwingen und so die Vorstellung zu suggerieren [...], daß es um ‚Dinge‘ gehe, denen irgendwelche Eigenschaften, Beziehungen, Aktivitäten oder Betroffenheiten zugeschrieben werden“ (Luhmann 1984, 115). Bedürfte es da nicht an vielen Stellen anderer sprachlicher Mittel, um den epistemologischen Status der Theorie zum Ausdruck zu bringen, bzw. müsste man den Beobachter (gemeint ist hier: die Soziologie) für den etwas „ist“ und der nur „ist“, weil für ihn etwas „ist“, nicht immer auch im Satzschema mitführen, um unerwünschte Rezeptionseffekte zu vermeiden, sprich, den Eindruck zu erwecken, mit gezinkten Karten zu spielen? Oder sind ontologische Verwicklungen sogar nur dann vollständig zu vermeiden, wenn auch noch der Gefahr einer Ontologisierung des Beobachters, wie es etwa Fuchs in seiner dekonstruierenden Lektüre der Luhmannschen Systemtheorie vorgeführt hat (vgl. Fuchs 2001), mit der Simulation einer sich selbst betreibenden Theorie begegnet wird, die an die Stelle aller „referablen Kerne“ (a.a.O., S. 224) bzw. der Hypostasierung der Differenzseiten (etwa System/Umwelt) die Differenz als solche treten lässt und die Schlüsselwörter nur noch „gebart“ ausschreibt: ~~System~~ statt System? Möglicherweise hilft es bereits, wenn man, Bachelard folgend (vgl. Bachelard 1972 [1953], S. 217), den beabsichtigten epistemologischen Bruch mit dem verdinglichenden Denken durch die exzessive Verwendung von Anführungszeichen markiert, um im Stile der Veruneigentlichung den Worten ihren dinglichen Charakter zu entreißen oder ihnen ihr Referieren auf Dingliches streitig zu machen. Wie dem auch sei, allenfalls ist Folgendes zu bedenken: Mit Cassirer (vgl. insbes. 1985a [1932/33]; 1993a [1942]), Elias (vgl. insbes. 1970, S. 118ff.; 1987, S. 17ff.), Lee Whorf (1963), Whitehead (1987 [1929]) und anderen kann man daran erinnern, dass die Beharrlichkeit des an den scheinbar unbewegten und isolierten Dingen haftenden Denkens vor allem als eine Leistung der ‚Gestalt und Namen‘ schaffenden Sprache“ (Cassirer 1964b [1929], S. 90) anzusehen und auf das Subjekt-Prädikat-Schema der (westlichen) Sprachen zurückzuführen ist. Es hat immer wieder dazu verführt, das mit Substantiven

bezeichnete als für sich seiende, bestimmte Eigenschaften unterhaltende Substanz zu interpretieren und es hat sich solches insbesondere in den Naturwissenschaften erkenntnisblockierend ausgewirkt. Bei Bachelard (vgl. etwa 1959 [1938]) kann man, gleichsam wie bei einem Besuch im „Museum der Irrtümer“ (Bachelard 1978 [1938], S. 56), nicht nur einen Eindruck von dem Obskurantismus und den atemberaubenden Kuriositäten gewinnen, die sich im Horizont einer wissenschaftsgeschichtlich informierten Epistemologie rückblickend als Effekt einer substantialistischen Wirklichkeitsauffassung beschreiben lassen, sondern sich auch von der Allmählichkeit und Langwierigkeit des Prozesses konzeptueller Verschiebungen und Transformationen überzeugen lassen, der zu ihrer Überwindung geführt hat. Kurzum: Mit der bloßen Anerkennung der Beobachterabhängigkeit objektivierender Aussagen ist offenbar noch nichts gewonnen; sie muss sich auch und vor allem – ganz allgemein gesprochen – auf der Ebene der gegenstandskonstituierenden Kategorien und der Darbietung von Forschungsergebnissen reflektieren.

1.2 Reflexive Methodologie

Die Wege, auf denen Wissenschaft zu Wissen gelangt, für die Forschung zu beschildern, ist die Aufgabe von Methodologie (im Sinne von *methodos*, gr. „über den Weg der Untersuchung“), die mehr oder minder als eine Spezialdisziplin der Wissenschaftstheorie betrachtet werden kann. Sie thematisiert Probleme der Bestimmung von „Gegenständen“ im Horizont von Bestimmbarkeit. Die traditionelle, philosophisch ausgerichtete Wissenschaftsphilosophie behandelte Fragen der Methodologie als Aufgabe einer normativen Epistemologie, die über die Rekonstruktion logischer Kriterien wissenschaftliche Praxis als solche zu qualifizieren und zu evaluieren suchte. Stets wurden hier deskriptive und präskriptive Aussagen miteinander vermengt (Bourdieu 1975, S. 40). Die Wissenschaftsphilosophie besitzt daher keineswegs das Privileg einer neutralen Erkenntnis der Ermöglichungsbedingungen von Erkenntnis. Vielmehr ist sie das Organ, über das bestimmte Vorstellungen von der Qualität „wahrer“ Erkenntnis gegen andere erst zur Geltung gebracht werden:

„It follows that what is called epistemology is always in danger of being no more than a form of justificatory discourse serving to justify science or a particular position in the scientific field, or a spuriously neutralized reproduction of the dominant discourse of science about itself“ (Bourdieu 2004a, S. 6; Hervorh. i. Orig.; vgl. auch Bouveresse 2005, S. 311).

Die großen Schlachten der wissenschaftstheoretischen Diskussion in den Sozialwissenschaften drehten sich bis weit in die 1960er Jahre hinein vor allem um eine Universalmethodologie, die in der Lage sein sollte, entweder für alle Wissenschaften und dann nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Gesetzesaussagen (Stichwort „Einheitswissenschaft“ (Neurath, Carnap, Hempel)) oder aber differenziert nach unterschiedlichen „Wirklichkeitssphären“ und ihnen zugehörigen Wissenschaftsklassen (Natur- bzw. Geisteswissenschaften (Windelband, Rickert, Dilthey), Geltung beanspruchen zu können. Die Auseinandersetzungen um eine sozialwissenschaftliche Methodologie vollzogen sich dabei weitgehend im Windschatten der übermächtigen „Erklären-Verstehen-Kontroverse“. Dass die Pädagogik in weiten Teilen das „Verstehen“ und die hermeneutische Methodologie zum Maßstab ihrer methodologischen und wissenschaftlich-institutionellen Autonomisierung erhob, ist weithin bekannt.

Komplementär zu dem im 20. Jahrhundert zügig voranschreitenden Verselbständigungsprozess der Einzelwissenschaften und zu dem damit einhergehenden Autoritätsverlust der Philosophie, verlor jedoch auch die traditionelle Wissenschafts- und Erkenntnistheorie ihre Monopolstellung bei der Klärung der Frage, wie „wahre“ Erkenntnis und „wirkliches“ Wissen zu erlangen seien. Seit einigen Jahren befindet sich die traditionelle Wissenschaftsphilosophie und -theorie in einer schwerwiegenden Krise, die auch mit der allmählich gereiften Einsicht zu tun hat, dass die westliche Wissenschaftsphilosophie einer in vielerlei Hinsicht idealisierten Vorstellung von wissenschaftlicher Praxis, ihres kumulativen Fortschreitens und des darin zur Anwendung kommenden Regelkanons nachhängt, von der ein Terrorismus der Forschungslogik ausgeht, der die Forschungspraxis eher hemmt als beflügelt. Der Verlust ihrer Vorherrschaft wurde zunächst begleitet von dem im Hinblick auf methodologische Fragen gescheiterten bzw. folgenlosen Positivismusstreit Anfang der 1960er Jahre (vgl. Adorno et al. 1969, Schäfers 1969) und fiel zeitlich zusammen mit der wissenschaftshistorischen Kritik Kuhns, wurde aber auch in den letzten Jahrzehnten entscheidend forciert durch die wissenschaftssoziologischen Untersuchungen und Ergebnisse der so genannten „lab“ oder „science studies“²¹. In dem Maße, wie das faktische Vorgehen der Forscher in den Vordergrund des Interesses der Wissenschaftsforschung rückte, wurde offensichtlich, dass die Trennung – um mit Reichenbachs berühmter Unterscheidung zu sprechen – von „context of discovery“ und „context of justification“ (vgl. Reichenbach 1938) nicht mehr aufrecht zu erhalten ist. Die „qualitative Wende“ (Mayring 1989) in den Sozialwissenschaften trug ihr Übriges dazu bei, dass sich die sozialwissenschaftliche Methodologiediskussion nicht mehr ausschließlich am Ideal quantitativ-hypothesentestender Forschungspraxis orientieren konnte und folglich Fragen der Theorieentwicklung jenseits eines auf Gesetzaussagen abzielenden Instrumentariums der wissenschaftlichen Methodologie (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit erfuhren. In die Kritik geriet ein normativer Methodologismus, der – sich auf ein Idealbild der Forschungslogik beziehend – die Auseinandersetzung mit der Methode von ihrer gegenstandsbezogenen Anwendung trennte und aufgrund der Ignoranz gegenüber der „real existierenden“ Forschungslogik die Forschungspraxis nicht hinreichend mit Reflexionsangeboten versorgen konnte (vgl. schon Bonß/Hartmann 1985). Stattdessen gelangte in den Blick der wissenschaftlichen Selbstreflexion, dass

²¹ Vgl. z.B. Knorr-Cetina (1984; 2002); Latour/Woolgar (1979); Latour (1987) sowie den Überblick bei Heintz (1993, 1998) und Zuckerman (1988).

Theorie, Methodologie und Forschungspraxis im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion ständig ineinander übergehen.

Wir haben es hier mit Einsichten zu tun, die Gaston Bachelard in seinen epistemologisch akzentuierten wissenschaftshistorischen Studien bereits in den 1930er Jahren auf den Punkt gebracht hat:

„Welchen Ausgangspunkt die wissenschaftliche Tätigkeit auch immer nehmen mag, voll überzeugen kann sie nur, indem sie diesen Ausgangsbereich verläßt: Wenn sie experimentiert, muß sie auf Vernunftgründe zurückgreifen; wenn sie von Vernunftbegründungen ausgeht, muß sie experimentieren. Anwendung ist stets Überschreitung“ (Bachelard 1988 [1934], S. 9).

Folgt man Bachelard, so basiert das Voranschreiten des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses demnach weniger auf der empirischen Falsifikation theoretischer Aussagen, als auf der kontinuierlichen Modifikation der wirklichkeitskonstituierenden theoretischen Bezugssysteme (vgl. hierzu Bachelard 1988 [1934]). Damit verbindet sich die Einsicht, dass der wissenschaftliche Erkenntnisprozess weder an einem theoretischen Nullpunkt einsetzt, noch, dass er zu einer kumulativen Erweiterung des bestehenden Wissens führt; vielmehr zeigt er sich als eine von Brüchen durchsetzte Reorganisation von theoretischen Konzepten, die auf einer ständigen Selbstkorrektur beruht: „Wissenschaftliche Beobachtung ist stets polemisch; [...] sie geht über das unmittelbar Gegebene hinaus; sie rekonstruiert die Realität, nachdem sie ihre eigenen Schemata rekonstruiert hat“ (a.a.O., S. 18). Die Theorie des Gegenstandes wird in einer solchen „holistischen Perspektive“ (Diaz-Bone 2002) zugleich mit einem methodologischen Reflexionsinstrumentarium verknüpft, das sich erkenntniskritisch sowohl auf Vorläuferkonzepte, als auch auf die daran anschließenden eigenen Prämissen bezieht. Vor dem Hintergrund des von Bachelard hervorgehobenen Ineinanderübergleitens von Theorie und Empirie im Forschungsprozess erscheint es obsolet, methodologische Reflexion als bloße Belehrung über den Umgang mit spezifischen Forschungstechniken oder auf eine sich abseits der je konkreten Forschungsoperationen vollziehende, epistemologisch aufgerüstete Legitimation des Forschungshandelns zu begreifen, setzen doch beide Varianten grundsätzlich eine unüberbrückbare Differenz empirischer und theoretischer Operationen voraus. Beginnt der Erkenntnisprozess bereits mit der

theorieabhängigen Konstituierung von Erkenntnisobjekten und nicht erst mit ihrer methodengeleiteten Befragung bzw. Beobachtung, so ist der dabei zu beschreitende Weg, ob man will oder nicht, bereits in Gestalt einer impliziten Methodologie vorgezeichnet. Im Horizont dessen gewinnen Methodologien, wenn sie als operatives Moment der sich im Vorgang der Gegenstandskonstruktion manifestierenden Dialektik von epistemologischen und gegenstandstheoretischen Voraussetzungen aufgefasst werden, einen völlig anderen Stellenwert. Aufzugeben wäre nämlich eine im Hinblick auf den wissenschaftlichen Akteur individualistische Methodologie, die sich einer Korrespondenztheorie von Erkenntnis und Wirklichkeit verpflichtet fühlt. Stattdessen übernimmt Methodologie die Funktion, die Beobachtung des Gegenstandes derart mit einer Beobachtung der Beobachtung des Gegenstandes zu verknüpfen, dass auf dem Bildschirm der Theorie des Objekts auch die Objektivierungsleistungen in den Blick geraten, so dass die Konstruktion des Objekts kontrolliert vollzogen werden kann. „Da (...) nach aller Erfahrung von jedem ‚Gegenstand‘ unterschiedliche Konstitutionsleistungen möglich sind (...) ist eine Reflexion über die durch die gewählte Vorgehensweise bestimmte Perspektive erforderlich – und nichts anderes soll eine Methodologie leisten“ (Meinefeld 1995, S. 304f.). Anders ausgedrückt: Es geht darum, die Verfahren der „Objektkonstruktion“ selbst zu methodologisieren (vgl. Bourdieu, Chamboredon/Passeron 1991, S. 56). Gelingt dies, wäre damit der Weg bereitet für eine spezifische Form wissenschaftlicher Reflexivität, die nicht bei der Selbstrelativierung verbleibt, sondern die vermeintliche Paradoxie, zugleich *Gegenstand* und *Gegenstandstheorie* zu liefern, methodologisch zur Überschreitung der eigenen Grenzen nutzen könnte. Eine reflexive Methodologie, die epistemologische und gegenstandstheoretische Fragen miteinander verknüpft, kann insofern als „innovationsorientiert“ qualifiziert werden, als sie darauf aus ist, auf der Ebene der Gegenstandskonstruktion die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich Forschung „wissenskonstruktiv“ (Amann/Hirschauer 1999, S. 96f.) oder auch: tatsachengenerativ entfalten kann. „Methoden ermöglichen es der wissenschaftlichen Forschung, sich selbst zu überraschen“, sagt Niklas Luhmann (Luhmann 1997, S. 37).

Im Horizont einer reflexiven Methodologie lässt sich das Anforderungsprofil an eine Theorie, die das Sozialpädagogische zur Darstellung zu bringen versucht, entsprechend anders bestimmen. Sie muss viel früher ansetzen, da sie nämlich die

Objektivierungsprozesse selbst noch objektivieren muss: „Die Konstruktion des Objekts kann nicht von den Instrumenten der Konstruktion des Objekts und ihrer Kritik getrennt werden“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 54). Eine Theorie der Sozialpädagogik, die keine „sozialpädagogische“ Theorie sein kann und sein will, wird sich im Horizont der Dialektik von Methodologie und Gegenstandstheorie bewegen und mit einer Kritik der sozialpädagogischen Objektivierungsformen beginnen müssen.

Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass mit einer Fokussierung auf die Objektivierungsformen der Sozialpädagogik etwas völlig anderes gemeint ist, als das, was gewöhnlich mit jener Frage nach ihrem „Gegenstand“ assoziiert wird, die in den disziplinären Selbstfindungsdebatten immer wieder auftaucht. Insbesondere zwei Aspekte sind hier hervorzuheben. Ähnlich wie Ernst Cassirer in seiner Kulturphilosophie auf der Suche nach (den von ihm als „symbolische Formen“ gefassten) „gewisse[n] Weisen der ‚Objektivierung‘“ begab, die zu erklären erlauben, wie es möglich ist, dass innerhalb eines vielstimmigen und pluralen kulturellen Diskurses gleich mehrere „geistige Auffassungsweisen“ (wie etwa Kunst, Religion, Sprache, Technik etc.) koexistieren (vgl. Cassirer 1964a [1923], S. 8f.), die je für sich einen universellen Anspruch auf das Begreifen der Welt erheben, wird – zweitens – mit der Privilegierung der Objektivierung gegenüber dem „Gegenstand“ die Möglichkeit eröffnet, das, was jeweils als Objektform des Sozialpädagogischen gehandelt wird, im Horizont von Kontingenz zu betrachten, ohne jedoch zu unterschlagen, dass das im Vollzug von Objektivierungsprozessen hervorgebrachte Objekt, denjenigen, die am Objektivierungsprozess beteiligt sind, auch tatsächlich als Objekt *gilt*. Objektivierung meint demnach auch mehr als das bloße Setzen eines Objekts; vielmehr ist mit dem Ausdruck zugleich eine spezifische Wirkungsmacht von objektivistischen Denk-, Aussage-, Wahrnehmungs- und Repräsentationsstilen angesprochen, welche die mit gleichsam sinnlicher Überzeugungskraft auftretende Objektivierung entfacht, wenn sie im Medium intersubjektiver Anerkennung das Stadium einer relativ zeitüberdauernden kulturellen Objektivation erreicht, einen Vorgang, wie ihn Cassirer, Simmel oder Bourdieu mit dem Begriff der „symbolischen“ bzw. „sozialen Form“ hinsichtlich seiner Bedingtheiten zu begreifen suchen (vgl. hierzu Magerski 2005). In Anlehnung an Foucaults Begriff des Diskurses könnte man als Objektivierungen jene „Praktiken“ bezeichnen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“

(Foucault 1981, S. 74). Hinzuzufügen ist jedoch, dass mit dem Konzept der Objektivierung gerade nicht der Bezug auf Objekte oder die Erfindung von Objekten, sondern die Verfertigung des – im doppelten Sinne – „Objektiven“ angesprochen ist.²²

Dieser zweite Aspekt hat Konsequenzen für die Qualifizierung wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt, und zwar insofern als damit so etwas wie eine Schneise zwischen die beiden Extrempositionen des Relativismus und des Objektivismus geschlagen wird. Dies geschieht nicht zuletzt, um der ihnen eigenen Dogmatik zu entkommen.²³ Wissenschaftliche Erkenntnis kann als „objektbezogen“ verstanden werden, ohne dabei in einem absoluten Sinne als objektiv gelten zu müssen. Genauer: Wenn hier von „Objektivierung“ (zunächst einmal im Sinne einer Objektivierung erster Ordnung) die Rede ist, so bedeutet dies also nicht, dass der darauf beruhenden Objekterkenntnis stillschweigend so etwas wie „Objektivität“ unterstellt wird. Mit den Worten Bachelards: „[E]in Marsch auf das Objekt ist nicht von vornherein objektiv“ (Bachelard 1978 [1938], S. 345; Anpassung S.N.). Umgekehrt lässt sich damit aber auch die Überlegenheit wissenschaftlicher Aussagen bestreiten, ohne ihnen Objektbezug absprechen bzw. sie mit dem Verdikt des Subjektiven belegen zu müssen. Zweitens – und dies ist besonders im Hinblick auf eine reflexive Methodologie von Bedeutung – markiert der Begriff der „Objektivierung“ den Prozess, in dessen Verlauf etwas zu einem Objekt von Erkenntnis wird, also das, was in einer Theorie vom Objekt, immer schon sozusagen als „Ergebnis“ vorausgesetzt wird. Umgekehrt gilt das Gleiche: Auch das „Subjekt der Erkenntnis“ kann als momentanes Produkt – und nicht etwa als Ausgangspunkt – von Objektivierungsvorgängen begriffen werden. „Subjekt“ und „Objekt“ existieren gleichsam nur im Gerundivum. Die Konstellation von „Subjekt“ und

²² Entsprechend wird auch das in die Unterscheidung von diskursiv und nicht-diskursiv eingeschriebene Problem des Verhältnisses von Diskurs und Wirklichkeit oder auch der Hypostasierung des Diskurses zu einer Wirklichkeit eigener Art, die hinter allem „Wirklichen“ liegt, erst gar nicht virulent. Sprich: Das Konzept der „Objektivierung“ überspringt all jene Dualismen, in denen „Realität“ einer wie auch immer definierten „Nicht-Realität“ entgegengesetzt wird.

²³ Das Konzept der „Objektivierung“ geht dabei noch einen Schritt weiter, als die „postkonstruktivistischen“ Positionen, die seit den 1980er Jahren in der empirischen Wissenschaftsforschung an Bedeutung gewinnen (vgl. hierzu Lynch 1993; Wehling 2006). Verlagern diese in ihren Analysen in Unterscheidung von einem repräsentationalistischen Realismus die Aufmerksamkeit, wie man in Anlehnung an Rheinberger (1997, S. 103) formulieren kann, von der objektiven „Repräsentation von“ etwas auf die Praktiken der „Repräsentation als“ etwas, so fokussiert das Konzept der Objektivierung darüber hinaus auf das Wechselspiel von Präsentation und Repräsentation, von Wahrnehmen und Für-wahr-Halten, in dessen Verlauf Repräsentationen von „Objekten“ als Objekte hervorgebracht werden, oder um es vielleicht weniger missverständlich auszudrücken: (durch Objektivierung) objektive Objekte entstehen; es blockiert damit auch noch die letzten objektivistischen bzw. realistischen und konstruktivistischen Hintertüren.

„Objekt“, von Beobachter und Beobachtetem ist buchstäblich das Resultat einer, wie Cassirer es plastisch formuliert hat, „*Auseinandersetzung*“ (Cassirer 1985 [1930], S. 55; Hervorh. S.N.), die sich erst mit der Objektivierung vollzieht:

„Für den Menschen besteht nicht von Anfang an eine feste Vorstellung von Subjekt und Objekt, nach welcher er sodann sein Verhalten richtet; sondern im Ganzen dieses Verhaltens, im Ganzen seiner leiblichen und seelisch-geistigen Betätigungen geht ihm erst das Wissen von beiden auf, scheidet sich ihm erst der Horizont des Ich von dem der Wirklichkeit“ (ebd.)

Rückt die Objektivierung selbst in den Mittelpunkt kann die Gegenstandsproblematik im Horizont von Akten der Vergegenständlichung aufgegriffen werden, ohne also unterschlagen zu müssen, dass das Objekt immer nur ein konstruiertes sein kann. Entsprechend ist es nicht länger nötig, zwischen den gleichermaßen unzureichenden Alternativen entscheiden zu müssen, ob die Erkenntnis sich nun nach dem „Sein“ richtet oder umgekehrt. Gegenstandstheorie und Epistemologie lassen sich gewissermaßen als zwei Übersetzungen desselben Satzes behandeln. Somit kann davon Abstand genommen werden, die Prinzipien, welche der Konstruktion des Objekts zugrunde liegen, einseitig entweder nur den mentalen Repräsentationen des erkennenden Subjekts oder den Eigenschaften des Objektes der Erkenntnis unterzuschieben und sich in die Antithetik von Reifikation und Identifikation, Idealismus und Realismus zu verstricken, ohne aber dem „Anfangsproblem“ auszuweichen, welches darauf aufmerksam macht, dass das Sozialpädagogische nicht einfach etwas schlicht „Gegebenes“ ist und man daher nicht auf eine theoretische Vorstellung vom Objekt verzichten kann, will man eine wie auch immer gegebene Wirklichkeit auf ihren „sozialpädagogischen Gehalt“ hin befragen.

Vor dem Hintergrund der soeben angesprochenen doppelten Distanzierung von einer objektivistischen und einer relativistischen resp. partikularistischen Position muss jedoch hinzugefügt werden, dass, genauso wie mit dem Gedanken der Objektivierung keine Vorgänge der Abbildung eines empirisch Gegebenen gemeint sind, dasjenige, was sich im Vollzug der Objektivierung ereignet, gleichsam grund- und voraussetzungslos geschieht und der Beliebigkeit des „erkennenden Subjekts“ anheim gestellt werden kann. Dann würde es ja genügen vom „erkennenden Subjekt“ statt von Objektivierung zu sprechen. Mit dem Ausdruck „Objektivierung“ wird aber gerade gegen die klassische, wenngleich überholte Vorstellung einer unüberbrückbaren Kluft von Subjekt des

Erkennens und Gegenstand der Erkenntnis etwas Drittes geltend gemacht, mit dem eine Distanzierung vom Gedanken der reinen Unmittelbarkeit bzw. der Unbedingtheit erzielt wird, den relativistische und objektivistische Positionen miteinander teilen. Dieses Dritte, das sich im Objektivierungsvorgang zugleich konstituiert, reproduziert und expliziert, das – um eine Formulierung Cassirers zu variieren – „nirgends anders als im ‚Tun‘ erfassbar“ (Cassirer 1964a [1923], S. 11) ist, leistet in den Objektivierungskonzepten von Bourdieu und Cassirer die Mediatisierung von Wirklichkeitserfahrungen im Sinne einer Umprägung von bloßen Eindrücken in eine sich mit gleichsam dinglicher Evidenz aufdrängende Vorstellung vom Sosein eines Objekts. Während bei Cassirer dieses als Medium fungierende Dritte mit dem Begriff der „symbolischen Formen“, die er als „geistige Bildwelten“ (Cassirer 1964a [1923] S. 51) charakterisiert, jedoch weiterhin mental situiert bleibt, ist es bei Bourdieu gerade ein Moment der Relation, die der Forscher zum Objekt unterhält, wird also weder (auch nicht stillschweigend) der einen noch der anderen Seite einer Subjekt-Objekt-Konstellation zugeschlagen, wodurch schließlich, wie noch zu zeigen sein wird, eine nachhaltige Soziologisierung der Epistemologie vorbereitet wird.²⁴ Bourdieu folgend, kann man also davon ausgehen, dass sich die Theorie des Forschers vom Objekt gerade „dem theoretischen Verhältnis zum Objekt verdankt“ (Bourdieu 1987a, S. 64). Entsprechend gilt: Wann immer von „Gegenständen“ die Rede ist oder über „Gegenstände“ gesprochen wird, vollzieht sich stillschweigend eine rhetorische Distanzierung, die es dem Sprecher als „erkennendem Subjekt“ ermöglicht, alles „Erkannte“, das auf der nicht erkannten Beziehung zum Untersuchungsgegenstand basiert, als Merkmal des von ihm vermeintlich unabhängigen Objektes auszugeben (vgl. Elias 1983, S. 31). Eine Methodologie, die, wie oben ausgeführt, eine reflexiv (und autologisch verfahrenende) „Objektivierung der Objektivierung“ (vgl. Bourdieu 1987a, S. 57ff., insbes. S. 59) umzusetzen bestrebt ist, hat dann in erster Linie die in den im Prozess der Disziplinentwicklung kultivierten Zugangsformen zum „Gegenstand“ etablierten Beziehungen zu thematisieren, die das erkennende „Subjekt“ zum „Objekt“ im Vorgang des Objektivierens aufruft und die in dem gewöhnlichen Vorgang einer Objektivierung erster Ordnung in der Regel gerade neutralisiert werden.

²⁴ Dieser Aspekt kann hier nur angedeutet werden. Ich werde später darauf näher eingehen (vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen unter dem folgenden Punkt 1.3).

Vor diesem Hintergrund wird nun umso klarer, warum die Orientierung an einer gleichsam „oberhalb“ der ausdifferenzierten Einzeldisziplinen des Wissenschaftssystems angesiedelten Generaltheorie der „wahrhaftigen“ oder „richtigen“ wissenschaftlichen Erkenntnis nicht nur – wissenschaftsgeschichtlich gesehen – jeden Kredit verspielt hat²⁵, sondern auch im Hinblick auf die operative Logik von Forschung kaum mehr vielversprechend zu sein scheint. Und in der Tat zeichnen sich einige der prominentesten zeitgenössischen sozial- und kulturwissenschaftlicher Theorien gerade dadurch aus, dass sie für sich in Anspruch nehmen können, sich bei der Reflexion auf ihre eigenen Voraussetzungen von den von ihnen zu Tage geförderten Ergebnissen irritieren, in Frage stellen oder gar belehren zu lassen. Mitunter sind daraus methodologische Vorgehensweisen in enger Anlehnung an theoretische Sichtweisen oder sogar aus diesen selbst heraus entwickelt worden.²⁶ Je nach Konstitution und Reichweite des theoretischen Instrumentariums wird dabei die methodologische Reflexion radikal bis zu dem Punkt vorangetrieben, an dem sie in eine Erkenntniskritik mündet, welche den Einbau der eigenen theoretischen Praxis in die Theorie vollzieht und sich in einer methodisch kontrollierten Selbstbeobachtung konkretisiert. Letzteres qualifiziert vor allem Ansätze, die gewöhnlich als (post-)strukturalistisch oder systemtheoretisch firmieren und zwar insofern, als sie, allgemein gesprochen, darauf abzielen, eine Kritik von Beobachterperspektiven in die Architektur einer Theorie des Objekts zu integrieren. So ist der Versuch Selbstbezüge produktiv in die Theorieanlage einzubauen etwa kennzeichnend für das Werk Michel Foucault (vgl. etwa 1971, S. 447ff.; 1981), Jacques

²⁵ Dies wird nicht zuletzt durch den Trend bestätigt, der mit einer in den so genannten „cognitive sciences“ beobachtbaren Denaturalisierung und Detranszendentalisierung oder aber auch einer im Kontext der von der postmertonschen Wissenschaftsforschung vorangetriebenen Kulturalisierung und Soziologisierung der Erkenntnistheorie eingetreten ist, was schließlich dazu führt, dass nunmehr alle großen Disziplinen von sich aus eigene epistemologische Standpunkte beziehen. Dem relativierenden Argument, die sozialwissenschaftliche Epistemologie bilde in diesem Sinne nur einen epistemologischen Zugang neben anderen und mache sich, wenn sie nicht der Versuchung eines metawissenschaftlichen Begründungsversuchs widerstehe, eines soziologischen Paternalismus verdächtig (vgl. z.B. Kieserling 2004, S. 279), kann mit der Forderung begegnet werden, dass man diesen Zugang über eine Gesellschaftstheorie sucht, die notwendigerweise für alle Bereiche der Wissenschaft als gesellschaftlicher Praxis signifikante Aussagen treffen kann und als solche, wenn man schon die tradierte Vorstellung beibehalten will, der nach der Einteilung der wissenschaftlichen Welt in Disziplinen je wesenhaft verschiedene Gegenstände entsprechen, nur als transdisziplinäres (und nicht etwa interdisziplinäres!) Projekt verstanden werden kann, das folglich nicht auf die Sozialwissenschaft allein beschränkt bleiben muss.

²⁶ Hierzu zählen beispielsweise das Verfahren der „Objektiven Hermeneutik“ (vgl. Oevermann et al. 1979), der „genetische Strukturalismus“ bzw. die Praxeologie Bourdieus (vgl. hierzu z.B. Bourdieu 1987a) oder das Verfahren der „Grounded Theory“ (z.B. Strauss/Corbin 1996). An die Stelle der gescheiterten Versuche zur Etablierung einer universellen Methodologie tritt somit zunehmend sichtbar das, was man mit Bachelard als einen mit der Vorstellung von Einheit der Welt und der sie erforschenden Wissenschaft brechenden wissenschaftlichen Regionalismus bezeichnen könnte (vgl. Bachelard 1949).

Derridas (z.B. 1997) oder auch Niklas Luhmanns Theorie selbstreferentieller Systeme (vgl. z.B. 1974; 1990a, b; 1997). Mit Blick auf die Sozialwissenschaften herrscht jedoch darüber hinaus noch ein ausgesprochenes Defizit hinsichtlich der Selbstbeobachtung der eigenen Forschungspraxis mit sozialwissenschaftlichen Mitteln sowie der Integration der Ergebnisse in ihre methodologischen Überlegungen (Amann/Hirschauer 1999; Nassehi 1999). Ein herausragendes Beispiel auf diesem Theoriefeld stellt das Werk Pierre Bourdieus dar (vgl. hierzu insbes. 1985a, 1988a, 1993a, b; 1998a, 2001a, 2002a; 2004a), dem es mit seiner reflexiven Soziologie allem Anschein nach gelungen ist, theoretisch wie empirisch Objekt- und Selbsterkenntnis immer wieder aufeinander zu beziehen (vgl. hierzu bereits Engler 1991a; Pfeffer 1985, S. 294).

Bourdieu hat sich als Soziologe während seiner gesamten Schaffensphase stets darum bemüht, die Sozioanalyse der eigenen Position im wissenschaftlichen Universum wie auch die Eigentümlichkeiten, die mit der sozialen Existenz der Wissenschaftsreibenden im Verhältnis zu anderen Feldern gesellschaftlicher Praxis einhergehen, zum elementaren Bestandteil des methodologischen Arrangements seiner Forschungsarbeit zu machen. Mit der Aufdeckung des „soziale[n] und intellektuelle[n] Unbewussten“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 63) hat er mitunter auch seine Autorität und Integrität als Wissenschaftler riskiert – zynischerweise könnte man vielleicht sagen: stabilisiert. Die forschungsstrategische Einbindung einer wissenschaftstheoretischen Reflexivität ist zentrales Moment einer Verfahrensweise, die vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass Theorie, Empirie und Methodologie Hand in Hand gehen.²⁷ Ein besonderes Maß an Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft erfährt der Gedanke einer reflexiven Sozialwissenschaft bei Bourdieu vor allem dadurch, dass er sich bei weitem nicht – im Stile eines Plädoyers pro domo – in belehrenden Appellen, suggestiver Programmatik oder eitlen Selbstbekenntnissen erschöpft, sondern er immer auch zum Anlass für empirische Untersuchungen und eine Verfeinerung und Weiterentwicklung des theoretischen Instrumentariums genommen worden ist (vgl. hierzu insbes. Bourdieu 1985a; Bourdieu 1987a, S. 7ff.; 1988a; 1992, S. 15ff.; 1997a, S. 45ff.; 2002a, b; 2004a, S. 94ff.; Bourdieu/Passeron 1981; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 238ff.). Seine „Soziologie der Soziologie“ war weder „Luxus“, noch betrieb er sie um ihrer selbst

²⁷ Zur (kritischen) Würdigung der Leistungsfähigkeit bzw. Einzigartigkeit des Ansatzes in dieser Hinsicht vgl. z.B. Cicourel 1993, S. 91; Engler/Zimmermann 2002; Heilbron 1999; Herz 1996; Jenkins 1992; Krais 2004; King 2004; Liebau 1987; Pels 2000; Pinto 1999; Schultheis 2002; Wacquant 2004)

willen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 288). Bourdieus „Homo Academicus“ stellt in der Reihe der Arbeiten, die einer Selbstobjektivierung gewidmet waren, wohl den Höhepunkt dar („Homo Academicus enthält Seiten über Seiten über mich selbst“ (Bourdieu/Wacquant, S. 238)) – eine Untersuchung, die, wie Martin Herz treffend angemerkt hat, auch deswegen weitgehend „einzigartig“ ist, weil eine vergleichbare Analyse anderer nationaler Wissenschaftskulturen bis heute aussteht (vgl. Herz 1996, S. 235). Dass die Beherzigung seiner Maxime, „jede Aussage dieser Wissenschaft [...] zugleich auf das Wissenschaft treibende Subjekt selber wieder [zu beziehen]“ (Bourdieu 1985a, S. 49f.) tatsächlich von immenser Bedeutung im Laufe seiner Forschungsbiographie und für den Entwicklungsprozess seines Werkes gewesen ist, verdeutlicht beispielhaft eine Aussage, die Bourdieu anlässlich der Verleihung der Huxley Memorial Medal am Royal Anthropological Institute im London im Dezember 2000 getroffen hat:

„Im Hinblick auf die nicht weiter reduzierbare Spezifität der Logik der Praxis darf meiner Meinung nach keinesfalls auf die durch nichts zu ersetzende wissenschaftliche Ressource *einer im vorab der soziologischen Kritik unterzogenen sozialen Erfahrung* verzichtet werden. [...] Es ist mir sehr früh bewußt geworden, daß ich bei meiner Feldforschung in der Kabylei aus zwei Gründen permanent den Bezug zu der von mir in der Kindheit erfahrenen Gesellschaft des Béarn hergestellt habe: einerseits, um die von mir beobachteten Praktiken zu verstehen, und andererseits, um mich vor spontanen, eigenen oder seitens meiner Informanten gegebenen Interpretationen zu schützen. [...] Dies ist lediglich einer der vielen Fälle, in denen ich meine indigenen Kenntnisse eingesetzt habe, um mich vor den ‚folk theories‘ meiner Informanten oder der ethnologischen Tradition zu schützen. Und um diese spontanen Werkzeuge der Kritik selbst einer Kritik zu unterwerfen, habe ich in den 1960er Jahren, parallel zu meinen Forschungsarbeiten in der Kabylei, eine direkte Untersuchung der Gesellschaft des Béarn unternommen, weil ich spürte, daß diese, trotz aller sichtbaren Unterschiede, viele Analogien mit der kabylistischen Gesellschaft aufwies. Das eigentliche über den erklärten und sichtbaren Gegenstand dieser Untersuchung hinausgehende Thema dabei war jedoch, wie auch bei meiner Studie über die Professoren der Universität von Paris, die Objektivierung oder, genauer, die sich aus der objektivierenden Haltung ergebende Erkenntnis, das heißt die Transformation, der die Erfahrung der sozialen Welt [...] unterliegt, wenn sie nicht mehr einfach gelebt, sondern als Objekt gesehen wird. Dieser erste, durchdachte und methodische Versuch über Reflexivität war zweifellos der Ausgangspunkt für ein ständiges hin und her zwischen dem reflexiven Moment der Objektivierung der ursprünglichen Erfahrung und dem aktiven Moment des Einbringens der so objektivierten und der Kritik unterzogenen Erfahrung in ständig weiter von

dieser Erfahrung entfernte Akte der Objektivierung“ (Bourdieu 2004b, S. 182f.).

Wenn es nun im Folgenden darum gehen wird, eine reflexive Methodologie als Moment einer sozialwissenschaftlichen Objekttheorie zu entfalten, die eine methodisch kontrollierte Fremdbeobachtung vermittelt über eine ebenso methodisch kontrollierte Selbstbeobachtung möglich macht und es erlaubt, die Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung als *sozialpädagogischer* Wirklichkeitserfahrung im Hinblick auf ihre gegenstandskonstitutive Relevanz und ihre erkenntnisverhindernden Auswirkungen zu thematisieren, werde ich mich aus eben genannten Gründen vorwiegend auf Einsichten und Verfahrensweisen stützen, wie sie im Rahmen von Bourdieus reflexiver Soziologie entwickelt worden sind. Vorweggenommen sei dabei jedoch, dass hiermit keinesfalls beabsichtigt ist, eine einfallslose Replikation Bourdieuscher Argumente zu unternehmen oder gar untätigst einem apotheosenhaften „Bourdivinismus“ (Luhmann 1995a, S. 35) zu huldigen. Vielmehr gilt es, sich nicht sklavisch an bestimmte Begriffe zu ketten, und das Bourdieusche Vermächtnis ernst zu nehmen, das nicht nur soziologische Analysen und theoretische Konzepte zur Verfügung stellt, sondern auch die Aufforderung beinhaltet, diese Analysen zur „schöpferischen Lektüre und zur theoretischen Induktion“ zu nutzen (vgl. Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991, S. 278). Diese theoretischen Konzepte als Erkenntnismittel einzusetzen, soll also nicht dazu verleiten, sie zu imitieren, sondern vielmehr dazu beitragen, über sie hinauszugelangen. Dies kann nur erreicht werden, indem man von ihnen an „einem anderen Gegenstand praktischen Gebrauch macht, sie in einem neuen Produktionsakt reaktiviert, der ebenso inventiv und originär ist wie der ursprüngliche“ (Bourdieu 1997b, S. 65). M.a.W.: Die Verwendung der Konzepte ist von ihrer Weiterentwicklung und das heißt: von einer sie differenzierenden und ihnen zu voller Durchschlagskraft verhelfenden Auseinandersetzung nicht zu trennen (vgl. hierzu auch Neumann 2005).

1.3. Sozioepistemologie

Versteht man die Sozialpädagogik als eine (empirische) Sozialwissenschaft (vgl. z.B. Fatke/Hornstein 1987, Dewe/Otto 1996 oder zuletzt Niemeyer 2003, S. 22f.), so wird sie sich, wenn es um die Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung geht, nicht anders als mit sozialwissenschaftlichen Mitteln reflektieren können. Eine Theorie des Sozialpädagogischen ist dann zugleich die Theorie einer sozialen Wissensform, die eine Epistemologie des Sozialpädagogischen im Horizont einer Sozialtheorie der Erkenntnis thematisiert.

Angesichts der uns heute zur Verfügung stehenden Einsichten wissenschafts- und wissenssoziologischer Forschungen erschiene es als anachronistisch, die Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis wie in der klassischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie allein im „erkennenden Subjekt“ zu suchen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 248; vgl. auch 1.2 dieser Arbeit). Anzuerkennen ist vielmehr, dass das Erkennen des Sozialen seinerseits „schon als Erkennen von sozialen Bedingungen abhängt“ (Luhmann 1997, S. 21). Der Gedanke, dass die epistemologischen Dispositionen nicht unabhängig von den sozialen Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis existieren, erinnert gegenüber mentalistischen, transzendentalphilosophischen, rationalistischen, logizistischen aber auch positivistischen und empiristischen Selbstbeschreibungen der wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit gleichsam an die *materiellen* Bedingungen der „Materialität des Diskurses“ (Foucault 1977, S. 34), die dazu beitragen, dass wissenschaftliche Stellungnahmen die Form vermeintlich „objektiven“ oder besser: allgemein akzeptierten Wissens annehmen können. Wenngleich es zwar die Sozialwissenschaft war, die in der empirischen Wissenschaftsforschung die Forschungspraxis der Naturwissenschaften als soziale Praxis analysiert hat (vgl. hierzu etwa Latour/Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1984; Lynch 1993), machte sie doch stets vor der Selbstanwendung auf die eigene Forschungspraxis Halt und versäumte es bis auf wenige Ausnahmen weitgehend, die sozialwissenschaftliche Praxis selbst zu soziologisieren (vgl. hierzu Amann/Hirschauer 1999; aber auch schon Elias 1985). Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit der Sozialwissenschaft behandelte die Sozialdimension gleichsam als „Restkategorie“ gegenüber der kognitiven Dimension, die nur insoweit gleichrangige Bedeutung

erlangen konnte, als sie dazu herangezogen wurde, eben nicht die sozial apostrophierten Prozesse der „Wahrheitsfindung“, sondern nur die Ursachen für „Verzerrungen“ und „Irrtümer“ zu erklären; in diesem Sinne ist sie für die epistemologische Fundierung der Sozialwissenschaften gerade nicht grundlegend geworden (vgl. Kieserling 2004, insbes. S. 26-35), sondern hat als Bindestrich-Soziologie weitgehend ein Schattendasein geführt.

Weiterhin zwischen kognitiven und sozialen Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion zu unterscheiden hieße aber, das hat die neuere Wissenschaftsforschung ja gerade gezeigt, die Logik der wissenschaftlicher Praxis nur unzureichend oder auch: „halbiert“ zu erfassen. Sozialität ist nicht nur „Gegenstand“ von Forschung, sondern auch Medium und mitunter gar Effekt von sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen. Oder mit dem eingangs angeführten Argument: Epistemologie und Gegenstandstheorie lassen sich nicht trennen, wie dies eine egozentrisch ausgerichtete, auf das wissenschaftliche Subjekt konzentrierte Wissenschaftsphilosophie nahe legt; daher ist auch die Selbstinvolution sozialwissenschaftlicher Theorien in ihren Gegenstandsbereich unausweichlich, auch wenn sie gleichwohl verdeckt werden kann. So betrachtet geraten aber auch Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis in den Blick, die in einem szientistischen, den Standpunkt des Forschers verabsolutierenden Verständnis, das von einer Approximation des Subjekts an die Außenwelt ausgeht, nicht auftauchen: Erkenntnis ist immer nur, wie jetzt formuliert werden kann, um den in den *sozioepistemologischen* (und eben nicht: individuellen) Voraussetzungen ihrer Möglichkeit liegenden Preis des Nicht-Erkennens möglich (vgl. Bachelard 1978 [1938], S. 46f.). Das Aufweisen dieser Bedingungen ist nun aber im Horizont einer reflexiven Methodologie mit dem Ziel verknüpft, die wissenschaftliche Erkenntnis „von den Verzerrungen [zu befreien], die ihr von den epistemologischen und sozialen Bedingungen ihrer Hervorbringung aufgezwungen werden“, um „zur strengeren Anwendung der wissenschaftlichen Methode“ (Bourdieu 1993a, S. 371; Anpassung S.N.) zu gelangen, und zwar insofern, als „der Fortschritt der Erkenntnis [...] einen Fortschritt im Erkennen der Bedingungen der Erkenntnis [voraussetzt]“ (Bourdieu 1987a, S. 7; vgl. Bourdieu 1999, S. 331f.). Wenn hier also von Sozioepistemologie die Rede ist, so impliziert dies, nicht länger vor den Konsequenzen zurückzuschrecken, die sich aus einer solchen Selbstanwendung ergeben. Genauer: Ist der Sozialwissenschaftler immer schon Teil der sozialen Welt, die er beobachtet, dann ist es unumgänglich, die