

### 3.1 Dynamisierung und Empirisierung: Von der theoretisch konstruierten Ordnung zur praktisch geordneten Realität

Soll die Selbstinvolution des Forschers in seinen Gegenstand nicht als ein unhintergebar erkenntnisverhinderndes Moment abgetan, sondern produktiv weiterverarbeitet werden, so wird es darauf ankommen, die im Akt der Objektivierung etablierte Beziehung zum Objekt für diese Objektivierung selbst disponibel zu halten. Das ist der Problemhorizont, in dem sich die „Teilnehmende Objektivierung“ als Forschungsstrategie verorten lässt. Sie zielt darauf, sowohl den spontanen Affekt der Selbstrelativierung als auch der rückwärtsgewandten Reflexivität zu überschreiten und an deren Stelle eine Form proflexiver Reflexivität zu kontinuieren, die den Übertritt zu objektbezogenen Aussagen diskret entrisikalisiert. Sie setzt dabei explizit auf „Objektkonstruktion“ statt Objektivität. Aber das ist nur ein erster Anhaltspunkt. Ein solches Vorgehen muss sich instrumentell vermitteln lassen, wenn damit tatsächlich mehr erreicht werden soll als das, was wissenschaftliche Objektivierungen für gewöhnlich auszeichnet, nämlich etwas als ein Objekt zu behandeln. Ein bloßer intuitiver Einstellungswechsel dürfte dazu kaum ausreichen. Wenn es um die instrumentelle Ausstattung der „Teilnehmenden Objektivierung“ geht, kommt Bourdieu wiederholt auf den Begriff des Feldes zu sprechen (vgl. Bourdieu 1999, S. 330ff.; 2004a, S. 88ff.; Bourdieu 2004b; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 287ff.). Er nimmt sich dazu etwa folgendermaßen aus:

„Was ich die *teilnehmende Objektivierung* nenne (nicht zu verwechseln mit der ‚teilnehmenden Beobachtung‘), ist wahrscheinlich die schwierigste Übung überhaupt, weil sie den Bruch mit den tiefsten und am wenigsten bewussten Einverständigkeiten und Überzeugungen erfordert – oft gerade mit denjenigen, die das untersuchte Objekt für den, der es untersucht, ‚interessant‘ machen – mit all dem, was er von seinem Bezug zu dem Objekt, das er erkennen möchte, am wenigsten wissen will“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 287; Hervorh. i. Orig.).

An einer anderen Stelle heißt es dazu:

„(Das) Instrument des Bruchs mit allen partiellen Visionen [liegt] in der Idee des Feldes: Sie nämlich, oder genauer gesagt, das von ihr [...] angeleitete Konstruieren des Gegenstands bietet die reale Möglichkeit, einen Standpunkt gegenüber den damit als solchen konstituierten Standpunkten zu gewinnen“ (Bourdieu 1999, S. 330f., Anpassung S.N.).

Was hat es nun damit auf sich? Nun lassen die hier herangezogenen Ausführungen Bourdieus bestenfalls erahnen, wie sich sein Feldtheorie und die Forschungsstrategie der Teilnehmenden Objektivierung methodologisch zueinander fügen. Offensichtlich ist es aber so, dass es im Rahmen einer feldtheoretisch instrumentierten „Teilnehmenden Objektivierung“ zu einer systematischen Neukonzeptualisierung des wissenschaftlichen Beobachterstandpunktes kommt, durch die hindurch das naturwissenschaftliche Erbe schimmert, das auch Bourdieus Feldbegriff offenbar noch mit sich führt.<sup>112</sup> Um eine klarere Vorstellung davon zu erhalten, worin diese Neukonzeptualisierung der wissenschaftlichen Beobachterposition denn bestehen könnte, gestatten wir uns einen kurzen Seitenblick auf eine in erkenntniskritischer Hinsicht bemerkenswerte Gemeinsamkeit von Feldbegriffen, die sich auch in demjenigen Bourdieus wiederentdecken lässt.<sup>113</sup>

Der Begriff „Feld“, wie er zunächst in der Physik verwendet wurde, bezeichnet im Sinne der klassischen Definition Einsteins (1934) eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig betrachtet werden oder „gegenständlicher“ formuliert: einen erfüllten Raum von Kräften, die sich wechselseitig beeinflussen. Das Feld wird dabei als ein dynamisches „Ganzes“ begriffen: jede Veränderung an einem Punkt des Feldes führt zugleich zu einer Restrukturierung des gesamten Feldzusammenhangs. Das „Gegebene“ wird gleichsam als ein kontinuierliches Werden intelligiert. Dass diese Art der Gegenstandsauffassung, die der Feldbegriff der Physik geltend macht, auch für das Bourdieusche Feldkonzept

---

<sup>112</sup> Worauf in der Rezeption des Konzepts übrigens selten bis gar nicht hingewiesen wird. Vgl. jedoch: Bohn (2005, S. 63) sowie Vester (2002), der in den einzelnen Theorien Bourdieus gar eine „soziale Relativitätstheorie“ am Werke sieht.

<sup>113</sup> Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Kontinuitäten und Diskontinuitäten bzw. Brüche im wissenschaftlichen Gebrauch des Feldbegriffs in den einzelnen Disziplinen im Sinne der Evolution eines mehr oder weniger einheitlichen Theoriefeldes zu rekonstruieren, würde eine eigenständige Untersuchung rechtfertigen, die in diesem Rahmen unter keinen Umständen geleistet werden kann und soll, zumal sie über das unmittelbare Erkenntnisinteresse dieser Studie weit hinaus weisen würde. Ich beschränke mich daher darauf, Analogien und Abweichungen zwischen einzelnen feldtheoretischen Konzepten, wie bereits an einigen Stellen geschehen, nur dann anzusprechen, wenn sie zur Differenzierung und Fundierung der Argumentation beitragen. Im Übrigen liegen bereits einige Studien bzw. Beiträge vor, die sich in einem systematisierenden und vergleichenden Zugriff mit Ansätzen einer sozialwissenschaftlichen bzw. philosophischen „Feldtheorie“ beschäftigen und um eine Rekonstruktion der Geschichte dieser Denkweise sowie etwaiger Wahlverwandtschaften zwischen den Feldbegriffen einzelner Autoren bemüht sind. Vgl. hierzu etwa Bermes 2006; Lück 1996; Kretschmar 1991; Lohr 1963; Martin 2003; Mey 1965, 1988; Turner 1974. Dies geschieht jedoch jeweils in der klassischen Form von Analysen seines gegenstandstheoretischen bzw. begriffs- oder erkenntnislogischen Gehalts, die sich natürlich gegenüber der vielleicht aufschlussreicheren Frage nach den soziokognitiven Bedingungen des Auftretens und der Verwendungsweisen von Feldterminologien völlig desinteressiert verhalten.

grundlegend ist, braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden.<sup>114</sup> Entscheidender ist es, die (dereinst als solche empfundene) „erkenntnistheoretische Neuerung“ (Bermes 2006, S. 37) in Augenschein zu nehmen, die sich dahinter verbirgt; diese besteht nämlich nicht nur darin, dass es sich hier um eine exzeptionelle Betrachtungsweise der Welt handelt – das auch –, sondern vielmehr darin, dass es sich überhaupt um eine Betrachtungsweise, also eine *Wirklichkeitsauffassung* handelt (vgl. ebd.). Dies ist, folgt man den erkenntniskritischen Analysen Cassirers, gerade eine notwendige Konsequenz daraus, dass der Begriff des Feldes „die Dingform der endlichen und starren Bezugskörper zerschlägt“ (Cassirer 2001 [1920]) und daher „überhaupt kein Ding“ (vgl. a.a.O., S. 66 bzw. Cassirer 1993b [1940/41], S. 88) mehr sein kann bzw. jeden „Schein der Dinghaftigkeit von sich abgestreift“ hat (Cassirer 1964b [1929], S. 553): „Die Realität, die wir mit dem Namen des ‚Feldes‘ bezeichnen, läßt sich nicht mehr als ein Komplex von physischen Dingen denken, sondern sie ist der Ausdruck für einen Inbegriff physikalischer Relationen“ (a.a.O., 544f.). Cassirer macht denn auch immer wieder darauf aufmerksam, dass die Physik „jetzt nicht unmittelbar von dem Daseienden als dem inhaltlich-Wirklichen“ handle, sondern von „dessen ‚Gefüge‘, von seiner formalen Verfassung“, die „Ordnung damit [...] zum eigentlichen, zum ‚absoluten‘ Grundbegriff der Physik geworden“ sei, sich aber nicht – und darin kommt die dynamische Perspektive zum Ausdruck – „als ein Beisammensein von Dingeinheiten, sondern als eine Ordnung von ‚Ereignissen‘“ darstelle (Cassirer 1964b [1929], S. 547). Gleichwohl lassen Cassirers Ausführungen keinen Zweifel daran aufkommen, dass diese dynamische „Ordnung“ des Wirklichen, die das Feld beschreibt, insofern in einem medialen Sinne doppeldeutig ist, als sie einerseits als „Denkmittel“, „Gesichtspunkt“ oder eben Betrachtungsweise, mit dem die Wirklichkeit zur Darstellung gebracht wird, wie auch – gegenstandstheoretisch – als raumzeitliches Übertragungsmittel aufgefasst werden kann (a.a.O., S. 547ff.). Maurice Merleau-Ponty, der sich etwa 20 Jahre danach mit jenen Neuerungen in der Linguistik, Psychologie und Sozialwissenschaft beschäftigt hat, die sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert an einem terminologischen Wechsel zu Begriffen wie „Gestalt“, „Struktur“ und „Feld“ abzeichneten, kommt zu einem ganz ähnlichen Ergebnis wie Cassirer für die Physik. Er sieht im Übergang zu diesen Begriffen eine „Metaphysik in actu“ (Merleau-Ponty 2002a [1947], S. 47), gleichsam einen operativen Welthorizont – sprichwörtlich – am Werke, der sich – einerseits – in

---

<sup>114</sup> Vgl. nur Bourdieu 1993, S. 107ff.; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 125ff. sowie die Ausführungen weiter unten.

einer „neue[n] Denkweise“ (Merleau-Ponty 2002b [1959], S. 238, Anpassung S.N.) artikuliert, welche – andererseits – die „Kommunikation“ nicht mit einem unveränderlichen Sein („Setzung eines Objekts“), aber mit „einer Seinsweise“ moderiert (Merleau-Ponty 2002a [1947], S. 62). Die Disziplinen, deren Entwicklung das Interesse von Merleau-Ponty anregten, „sprechen“, so Christian Bermes im Anschluss an Merleau-Ponty, „nicht mehr über die Welt, sie sprechen über ihr Sprechen *in* der Welt, um so die Welt zum Ausdruck zu bringen“ (Bermes 2006, S. 38; Hervorh. i. Orig.).

Mit der Doppelcharakterisierung des Terminus „Feld“ und seiner artverwandten Begriffe als „Medium“ und „Gesichtspunkt“, als „Denkweise“ und „Seinsweise“ wird zugleich ein weiterer Aspekt thematisch, der nun für die bereits angesprochene Neukonzeptualisierung der wissenschaftlichen Beobachterposition von zentraler Bedeutung ist und die Doppelcharakterisierung offenbar wieder relativiert. Cassirer kommt am Ende des dritten Bandes seiner „Philosophie der symbolischen Formen“, in dem er sich in einem eigenen Kapitel in erkenntniskritischer Absicht mit den theoretischen Innovationen in der Physik befasst, auf den Sachverhalt zu sprechen, dass der erwähnte „Gesichtspunkt“ eben nicht auf ein mentales Schema reduziert werden kann, das ein Feld als dynamisches Geschehen samt eines *jenseitigen* Beobachters aufwirft, sondern als solcher vielmehr einem Standpunkt korrespondiert, der sich gleichsam als „Angesichtspunkt“ heterarchisch und dynamisch in jenes Ganze fügen muss, dessen momenthafte Präsenz in der Dynamik seiner Teile anvisiert wird. Anhand der Entwicklungsgeschichte der Physik erläutert Cassirer:

„Das Weltbild der älteren Physik erweist sich [...] als entworfen von einem bestimmten Standpunkt aus: vom Standpunkt derjenigen Beobachter, die relativ zueinander ruhen. Führen wir statt dessen relativ zueinander bewegte Bezugssysteme ein, so [...] ändern [sich] die Größe, die Gestalt, die Masse und der Energiehaushalt des Dings [...] nach den Ergebnissen der speziellen Relativitätstheorie, mit dem Bewegungszustand des Beobachters“ (Cassirer 1964b [1929], S. 559; Anpassung S.N.).

Auf dem Monitor der feldtheoretischen Physik erscheint (in epistemologischer Interpretation) der Beobachter als ein endoskopischer Beobachter, der das Feld von innen her erkundet.

„Übersicht wird dergestalt nicht mehr dadurch gewonnen, daß ein Orientierungspunkt jenseits des Geschehens gesucht oder postuliert wird,

sondern dadurch, daß sich das Ganze aus einer dynamischen Innenperspektive erschließt“ (Bermes 2006, S. 38).<sup>115</sup>

Das Ganze und seine Teile, die Ordnung und ihre Elemente entziehen sich dem Blick von außen, dem „view from nowhere“, weil weder das Ganze noch seine Teile als mit sich selbst identisch erfahren werden können. Nämliches gilt dann auch für den Beobachter. Unter dem „Gesichtspunkt“ des Feldes wird jeder mögliche Beobachter als Gesichtspunkt konzipiert, der, so er denn außerhalb des Feldes situiert wäre, nicht alles, sondern gar nichts sehen würde. Vom Feld selbst als Gesichtspunkt zu sprechen, wird damit aber zum Problem, da das Feld als ein Außen des Innen, als ein gesichtspunktunabhängiger Gesichtspunkt vorausgesetzt werden müsste, also von einer Position aus thematisiert würde, von der aus es ja gerade nicht erfahren werden kann. Das Feld also doch ein Medium?

Ist das Feld als Ganzes nicht als Ganzheit bzw. als Totalität zugänglich, so kann auch eine solche Bestimmung des Feldes nicht mit der erwogenen Möglichkeit seiner Erfahrbarkeit in Einklang gebracht werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Feldkonzept sich den Fragen nach seiner Bestimmtheit entzieht, da es selbst im Horizont von Fragen der Bestimmbarkeit operiert. Wird das Feldkonzept mit ontologischen Annahmen belastet, steht es sich sozusagen selber im Weg. Hier begegnen wir wieder dem bereits bekannten Problem mit dem Intellektionsmodus degenerierter Drittheitlichkeit. Sowohl die Kennzeichnung als „Gesichtspunkt“, als auch diejenige als „Medium“ assoziieren ein Drittes, das vermeintlich ein Erstes und ein Zweites miteinander korreliert, schlagen es jedoch jeweils einer der beiden „Seiten“ zu, so dass das Feld letztlich nur noch als ein Erstes, als eine mit sich selbst identische Ganzheit thematisiert werden kann. Damit hat dann der Begriff aber seine epistemologische Pointe verloren. Auch der endoskopische Beobachter ist aus dem Feld verschwunden. Wenn man das Feld im Horizont von Drittheit als Fall von Zweitheit intelligiert, fallen Beobachter und Feld entweder auseinander oder vollends zusammen; so erscheint schließlich die Beobachtung von Feldern als unvermittelte Begegnung von Beobachter und Feld, oder man wird – in einer anderen, noch nicht zur Sprache gekommenen Variante – die „Feldverwobenheit“ des Beobachters als Begrenztheit

---

<sup>115</sup> Einstein kennzeichnete diesen Sachverhalt als „Feldverwobenheit“ des Beobachters (vgl. Einstein 1934), Heisenberg ging einen Schritt weiter und sprach von der „Wechselwirkung zwischen Beobachter und Gegenstand, die den Gegenstand verändert“ (Heisenberg 1984 [1928], S. 26).

seiner Beobachtungspotenz erfahren. Wird das Feld hingegen genuin drittheitlich intelligiert, so können alle „Beteiligten“ in vertrauter Rolle die Bühne wieder betreten. Das Feld lässt sich sozusagen als in den Relationen selbständig „verkörpert“ begreifen, die die unsichtbaren Zwischenräume zwischen Elementen ausfüllen und wäre damit – anders als wenn es als Medium *identifiziert* wird – das Dritte einer genuinen Drittheit. Mit seiner Verselbständigung tritt das vermittelnde Dritte aus der Dyade heraus. Entsprechend wäre es dann weder mit einem Beobachter („Gesichtspunkt“) noch als Objekt identifizierbar, sondern steht gerade konstituierend und vermittelnd zwischen beiden, ohne sich in einer der beiden anderen Rollen zu verbergen. Die drittheitliche Intellektion bewahrt sozusagen davor, Beobachter, Feld und Objekt auseinander reißen zu müssen. Beobachter und Objekt treffen im Feld aufeinander, Gesichtspunkt und Medium fallen zusammen. Anders gesagt: Der doppeldeutige Medienbegriff des Feldkonzepts erweist sich bei genauerem Hinsehen als Koinzidenz von Darstellungsmethode und Objekt der Darstellung. Damit lässt sich dann auch das von Bermes (a.a.O., S. 50) angesprochene Problem der Doppeldeutigkeit des Feldbegriffs umgehen. Das Feld beschreibt, so kann man jetzt formulieren, einen *Horizont, in dem Geschehen von Ordnung als beobachtbare oder besser: beobachtete Wirklichkeit ereignet*.

Wenn es um die Frage der Möglichkeit ging, wie sich das Erschließen von Feldern unter diesen Bedingungen darstellt, so spielte die Vorstellung vom Feld als „Horizont“, statt als Bezugs- oder Gesichtspunkt von Beobachtungen, immer schon eine zentrale Rolle in den erkenntniskritischen Stellungnahmen zum Feldbegriff. Die Beobachtung von innen heraus, darin bestand soweit Einigkeit, vollzieht sich nicht von einem atopischen absoluten Standpunkt aus, sondern zwingt gerade zu einem ständigen Positionswechsel. Felder werden perspektivisch „erschlossen“, indem sie „abgeschritten“ werden (Bermes 2006, S. 38; vgl. auch Cassirer 1964b [1929], S. 557). Am anschaulichsten zum Ausdruck kommt dies wohl in Kurt Lewins „Kriegslandschaft“, jenem Urdokument sozialwissenschaftlich orientierter Feldtheorie (vgl. hierzu Lewin 1982a [1917]). Mit dem Feldkonzept wird nicht nur der Beobachter nach innen verlagert, sondern er wird zugleich dynamisiert. Der Beobachter ist kein beharrliches Etwas, das sich jenseits der Raumzeit wiederfindet, sondern ein „standpunktabhängiger Gesichtspunkt“, der sich in der Zeit mit der Zeit bewegt und gar so viele Orte besetzen kann, wie es differente Positionen im Feld gibt. Pierre Bourdieu konzipiert die von ihm zu analysierenden

Felder zwar grundsätzlich mehrdimensional, gleichwohl geht aber auch er prinzipiell von einem relational strukturierten Raum von sozialen Positionen bzw. Positionierungen aus. Seine Felder markieren einen Horizont kognitiver und sozialer Kohärenz, innerhalb dessen je unterschiedliche Standpunkte mit je unterschiedlichen Sichtweisen korrelieren (vgl. etwa Bourdieu 2004a, S. 95). Entscheidend für unseren Zusammenhang ist nun, ob Bourdieus Feldkonzept ebenfalls einen dynamischen Innenstandpunkt des Beobachters kennt und falls ja: Wie lässt sich dieser im operativen Geschäft von Theorie umsetzen? Wir wollen dieser Frage nachgehen, indem wir die methodologische Betrachtung der Bourdieuschen Feldtheorie vertiefen und uns damit den Konsequenzen nähern, die sich aus den bisherigen Überlegungen für eine Forschungspraxis ergeben, die gerade über einen gegenstandskonstituierenden Zugang zu gegenstandsbezogenen Aussagen gelangen will. Insofern geht es nicht darum – wie dies etwa in der bisherigen Diskussion zur Sozialpädagogik als forschender Disziplin der Fall ist – lediglich den Diskurs *über* Forschung fortzusetzen, ohne dass je klar werden würde, welche Folgerungen sich aus der Reflexion von Forschung für die strategische Ausrichtung von Forschung ergeben, sondern darum, eine nicht mit einem bloßen Kunstgriff zu verwechselnde methodologische Reflexivität in der Gestalt einer reflexiven Methodologie unmittelbar im Forschungsprozess zu implementieren.

### 3.2. Das Objekt im Objekt zur Darstellung bringen: Die operative Logik feldtheoretischen Objektivierens

Vergleichbare Analysen, wie sie Bourdieu für das religiöse, literarische oder wissenschaftliche Feld durchgeführt hat, liegen für das, was man in Analogie dazu als ‚sozialpädagogisches Feld‘ bezeichnen könnte, nicht vor.<sup>116</sup> Dies schließt aber eine produktive Aneignung dieses Konzepts im Rahmen erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialpädagogischer Forschung keineswegs aus, vorausgesetzt, man vergegenwärtigt sich vorab die methodologischen Prinzipien, die den feldtheoretischen Analysen<sup>117</sup> jeweils zugrunde liegen und im Laufe der Forschungsarbeit in konkreten gegenstandstheoretischen Befunden ihren Niederschlag gefunden haben (vgl. etwa Bourdieu 1993c, S. 107ff.).<sup>118</sup> Ein solches Vorgehen scheint es auch zu gewährleisten, dass man dem tatsächlichen Gebrauch des Konzeptes durch seinen Erfinder sehr nahe kommt: Folgt man Bourdieu, so besteht die Funktion des Feldbegriffs, aber auch anderer Konzepte wie „Habitus“, „Kapital“ oder „sozialer Raum“, in erster Linie darin, „das Prinzip methodologischer Entscheidungen, negativer wie positiver im Forschungsprozedere, in stenographischer Form“ zu bezeichnen (Bourdieu 1997b, S. 61). Bourdieus Begriffe sind einem forschungspragmatischen Theorieverständnis verpflichtet, und nur wenn das bedacht wird, entfalten sie ihre heuristische Kraft (Engler 2003). Es handelt sich um Denk- und Erkenntniswerkzeuge (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S.196), die nicht nur wie geschaffen sind für die empirische Applikation auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, sondern diese auch erfordern, sollen sie nicht ‚leer‘ bleiben.<sup>119</sup> Wenn hier im Anschluss an Bourdieu von einer Theorie der Felder bzw.

<sup>116</sup> Vgl. hierzu jedoch die Analysen von Forneck/Wrana (2003; 2005) für das Feld der Erwachsenenbildung bzw. der Erziehungswissenschaft. Für Letzteres vgl. auch Rieger-Ladich (2004; 2006).

<sup>117</sup> Vgl. für einzelne Feldstudien etwa Bourdieu 1974b [1966]; 1975; 1988a, b; 1993d; 1998a, d, e; 1999; 2000; 2001b; 2002c; 2004a. Gleichwohl ist dies nur als eine kleine Auswahl anzusehen.

<sup>118</sup> Auseinandersetzungen mit dem Konzept des Feldes, die sich explizit oder überwiegend auf seinen methodologischen, epistemologischen oder theoriestrategischen Status beziehen, sind bislang nur sehr vereinzelt anzutreffen (vgl. etwa Egger/Pfeuffer/Schultheis 2000; Kretschmar 1991; Rieger-Ladich 2002, S. 297ff.; Rustemeyer 2001b, S. 264ff.; Vandenbergh 2000). Häufiger hingegen werden die gegenstandstheoretischen Implikationen zu seiner Charakterisierung herangezogen (vgl. unter vielen Gebauer/Krais 2002: 53ff.). Die folgende Untersuchung betritt also Neuland im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Bourdieuschen Feldbegriff.

<sup>119</sup> Hierin besteht eine frappierende Gemeinsamkeit mit der von Kurt Lewin vertretenen Auffassung hinsichtlich der Besonderheit der Feldtheorie. Diese wird nämlich von Lewin kurzerhand als *Methode* gekennzeichnet: „Die Feldtheorie kann wahrscheinlich gar nicht in derselben Weise wie Theorien im gewohnten Wortsinn als richtig oder falsch beurteilt werden. Man definiert sie besser als eine Methode, nämlich *eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukte*“ (Lewin 1982b [1943], S. 135; Hervorh. i. Orig.). An einer anderen Stelle betont Lewin den

vom Begriff des Feldes die Rede ist, dann ist damit nicht ein kohärentes System von Aussagen zu einem Realitätsbezirk oder eine Klasse von Gegenständen<sup>120</sup> gemeint, denen Merkmale eines Feldes von sich aus zukommen, geschweige denn, dass sich das, was sich hinter dem Wort „Feld“ verbirgt, lehrbuchartig definieren ließe.<sup>121</sup> Wer sich danach erkundigen will, was die Bourdieuschen Felder „sind“, wird die methodologischen Prinzipien als Anweisungen nehmen müssen, die vorschreiben, was man zu tun hat, um in der Wahrnehmung eine Begegnung mit dem Objekt herbeizuführen, das als Feld bezeichnet wird. Will man dem Feldbegriff nicht den Status eines „offenen Begriffs“ (a.a.O., S. 125) rauben, dann ist von seinem reifizierenden Gebrauch ganz Abstand zu nehmen, dies umso mehr, als er gerade dazu gedacht ist, das wissenschaftliche Denken von jener Tendenz der Verdinglichung zu befreien, die die

---

Werkzeugcharakter seines Ansatzes: „Der feldtheoretische Ansatz ist als praktisches Forschungsinstrument geplant. Wie das für jedes Werkzeug gilt, lassen sich seine Charakteristika nur durch den Gebrauch in der wirklichen Forschung völlig verstehen“ (Lewin 1982c [1939], S. 191). Carl Friedrich Graumann hat im Hinblick darauf treffend angemerkt, dass der Ausdruck „Feldtheorie“ im Grunde nichts anderes bezeichne als „einen wissenschaftlichen Arbeitsstil“ (Graumann 1982, S. 24). Die Charakterisierung von Lewins Feldtheorie als „Metatheorie“ (vgl. hierzu Lück 1996), die häufig im Sinne eines „nur“ sowie als Beleg für eine mangelnde gegenstandstheoretische Relevanz interpretiert wurde und als Ausgangspunkt für kritische Einwände diente, unterschätzt nicht nur die forschungstrategische Bedeutung der Feldtheorie, sie verkennt auch ihren operativen Grundzug. Unberücksichtigt bleibt dabei zugleich, dass Lewin auch die „Theorie der Theorie“ nicht von dem ausnahm, was er für jede „gute Theorie“ geltend machte, nämlich „für Empirie und Praxis“ nützlich zu sein (Graumann 1982, S. 18).

<sup>120</sup> Mit dieser Charakterisierung wird hoffentlich deutlich genug, dass man es hier mit einer Verwendungsweise zu tun hat, die mit dem herkömmlichen metaphorischen Gebrauch im sozialpädagogischen Jargon („Arbeitsfelder“, „Handlungsfelder“ etc.), wo der Begriff „Feld“ zur Kennzeichnung bestimmter Wirklichkeitsbezirke verwendet wird, also augenscheinlich nichts anderes darstellt als eine „veredelte Doublette völlig banaler Bezeichnungen wie ‚Bereich‘ oder ‚Ordnung‘“ (Bourdieu 1999, S. 289), rein gar nichts gemein hat.

<sup>121</sup> Insofern geht zunächst einmal jede Kritik an der Sache vorbei, die im Hinblick auf das Konzept des Feldes eine fehlende „ausgearbeitete theoretische Formulierung“ (Krais 1989, S. 56; dagegen allerdings: Gebauer/Krais 2002, S. 53) vermisst, ein Vorwurf, der aber nicht nur gegenüber dem Feldbegriff, sondern auch gegenüber anderen Theoremen Bourdieus vorgebracht worden ist (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 45; Fuchs/Heinritz 2005, S. 312ff.; dagegen etwa Schultheis 2000, S. 165; Schwingel 2003, S. 10). Wenngleich man den Kritikern zugute halten mag, dass – wie Raphael anmerkt (vgl. Raphael 2004, S. 271) – das Konzept des Feldes erst nach und nach an Bedeutung gewonnen und Bourdieu tatsächlich wenig Sorgfalt darauf verwendet hat, eine ausgefeilte Systematik seiner Konzepte im Sinne einer allgemeinen Theorie der sozialen Welt zu entwickeln (vgl. Wacquant 1993, S. 241) – auf jene oftmals angekündigte Monographie zu einer allgemeinen Theorie der Felder (vgl. etwa Bourdieu 1992, S. 47; Bourdieu 1997a, S. 71; Anm. 16; Bourdieu 1999, S. 340, Anm. 1) wie auch auf eine „Theorie der Kapitalsorten“ (vgl. Bourdieu 1982, S. 196; Anm. 23) wartet man bis heute vergebens –, so hat man es hier mit einem methodologischen Votum gegen jede Form der „theoretizistischen Theorie“ (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1996, S. 196; Bourdieu/Krais 1991, S. 269ff.) zu tun, die einem reflexiven wissenschaftlichen Habitus mehr schuldet als einer vermeidbaren Nachlässigkeit. Auch wenn sie dies zum Leidwesen ihrer Rezipienten für begriffliche Exegesen weitgehend unbrauchbar macht (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 62; Anm. 62), liegt doch bezeichnenderweise in diesem Verzicht auf empirielose Metakonstruktionen gerade der Schlüssel zu einer auch im theoretischen Sinne ausgesprochen produktiven Forschungspraxis: „Was der Theorie in der systematischen Ausarbeitung im Sinne einer Kodifizierung abgeht, [...] das leistet sie umso mehr in der exemplarischen Analyse“ (Müller 2002, S. 169). Zum Denk- und Arbeitsstil Bourdieus vgl. etwa Raphael 1991, S. 259ff. sowie Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 216ff.

alltägliche Wahrnehmung gewöhnlich kennzeichnet.<sup>122</sup> In dieser Hinsicht wird das Feldkonzept von Bourdieu als wirksames Instrument zur radikalen Desubstanzialisierung der wissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung eingeführt: „Der Feldbegriff erinnert uns an die erste Regel der Methode, daß nämlich jene erste Neigung, die soziale Welt realistisch zu denken, oder *substantialistisch* [...] mit allen Mitteln zu bekämpfen ist: Man muß *relational* denken“ (a.a.O., S. 262; Hervorh. i. Orig.). Für die wissenschaftliche Objektivierung bedeutet dies, vereinfacht gesprochen, die Eigenschaften des zu untersuchenden Gegenstandes nicht in einem unveräußerlichen Wesen zu suchen, sondern als Momente eines Systems von Beziehungen zu behandeln, in die er jeweils eingebettet ist und in dem seine je besondere Qualität erst zu Tage tritt. Dieses System oder auch „Netz von Relationen“ (ebd.) ist nichts anderes als das Feld selbst. Wenn Bourdieu betont, dass es sich im Falle von Relationen gerade um etwas handelt, „das man nicht sieht“ (Bourdieu/Krais 1991, S. 276), dann wird damit unmissverständlich zum Ausdruck gebracht, dass man es mit einer Denkweise zu tun hat, die sich radikal von einer dinglichen Fixierung begrifflicher Konzepte distanziert.<sup>123</sup>

<sup>122</sup> Wie Norbert Elias im Anschluss an Benjamin Lee Whorf betont hat, ist es vor allem die „Tendenz unserer Sprachen, Substantive ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit zu rücken“ (Elias 1970, S. 120), die die Beharrlichkeit des an den Dingen haftenden Denkens verursacht. Insofern genügt es nicht schon, die Dingbegriffe aus der Sprache zu verbannen, um der Gefahr der Verdinglichung von Begriffen zu entgehen. Dies zeigt schon die von Cassirer als missverständlich ausgewiesene Charakterisierung des Feldes, wie sie der Physiker Max Laue vornimmt, der vom Feld als einem „Ding von unabhängiger physikalischer Wirklichkeit“ sprach (vgl. Cassirer 2001 [1920], S. 66). Wäre dem so, so hätte man es beim feldtheoretischen Objektivierungsmodus mit einer Variante gegenstandstheoretisch motivierter Ontologiekritik zu tun (vgl. hierzu Clam 2002, S. 17): Das Feld wäre dann sozusagen eine besondere Gegenstandsform, die sich zwar für jene Erfahrungsregister als unerreichbar erweist, die auf Stabilität, Handgreiflichkeit, Stofflichkeit und Einheitlichkeit fixiert sind, bliebe aber eben doch ein Gegenstand. Dies ist nicht grundsätzlich unfruchtbar, aber es ist der zweite Schritt vor dem ersten. Soll mit dem „Denken in Feldbegriffen“ tatsächlich so etwas erreicht werden wie „eine Umkehrung der gesamten Alltagssicht von sozialer Welt, die sich ausschließlich an sichtbaren Dingen festmacht“ (Bourdieu 1985a, S. 71), dann muss selbst noch das Reden über Felder eigens methodologisch präzisiert und kontrolliert werden. Was Christian Bermes als charakteristisch für die Verwendung des Feldbegriffs im Kontext philosophischer Feldforschung hervorgehoben hat, gilt auch hier: „[D]ie Feldterminologie [kann] nicht die Sprache der Dinge sprechen, um ihr spezifisches Interesse zum Ausdruck zu bringen“ (Bermes 2006, S. 52, Anpassung S.N.).

<sup>123</sup> Wie man anhand der erkenntnistheoretischen Untersuchungen Ernst Cassirers nachvollziehen kann, ist der Feldbegriff der Physik exakt in dieser Weise angelegt (s.o.; vgl. auch Bourdieu 1997, S. 64f.). Wengleich Bourdieu gelegentlich auf andere Verwendungskontexte des Feldbegriffs hinweist, hält er es doch für entbehrlich, sein eigenes Konzept systematisch in diesem „Theorieraum“ zu verorten. Die Gemeinsamkeiten, die zu anderen Verwendungen des Feldbegriffs bestehen, seien, so Bourdieu, nicht Ausdruck eines theoretischen Kalküls, sondern das Produkt „voneinander unabhängiger Anwendungen derselben Schemata“ (Bourdieu 1997, S. 67; Anm. 11), denen ein- und dieselbe Denkweise zugrunde liegt. Bourdieu meint hiermit insbesondere jene mit der neuzeitlichen Physik, Geometrie und Mathematik vollzogene Verschiebung in der wissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung, die Ernst Cassirer zu Beginn des 20. Jahrhunderts prägnant als Wandel vom „Substanzbegriff zum Funktionsbegriff“ charakterisiert hat (Cassirer 1923 [1910]; vgl. auch Cassirer 2001 [1920]; ähnlich Bachelard 1988 [1934] sowie im Anschluss an Cassirer: Lewin 1931). Für ihn markiert diese Verschiebung in Übereinstimmung mit Cassirer bzw. Bachelard, den Durchbruch zum modernen wissenschaftlichen Denken schlechthin (vgl. etwa ebd.; Bourdieu 1974a; Bourdieu 1999, S. 289; Bourdieu

Wenn hier überhaupt von handgreiflichen Realitäten, so etwa von Individuen, Gruppen oder Interaktionen die Rede ist, dann erscheinen diese nicht als selbständige ‚Teile‘ des Feldes, sondern zunächst einmal als abhängige Variablen. Relationen besitzen – methodologisch gesehen – Priorität gegenüber allen individualisierenden Kategorien, die sich auf ein Element oder einen Gegenstand in seiner Singularität und seines für sich selbst Stehens beziehen:

„Spricht man von Feld, gibt man damit diesem System der objektiven Relationen den Vorrang vor den Teilchen selbst. Man könnte in Anlehnung an die Formulierung eines deutschen Physikers auch sagen, daß das Individuum wie das Elektron eine *Ausgeburt des Feldes* ist. Ein bestimmter Intellektueller oder ein bestimmter Künstler existiert *als solcher* nur, weil es ein intellektuelles Feld oder ein künstlerisches Feld gibt“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S.138; Hervorh. i. Orig.).

Mit der theoretischen Verselbständigung der Relationen gegenüber den Elementen, die sie miteinander verbinden, lassen sich Felder als Medien begreifen, die diese Elemente in ihrer Bestimmtheit erst hervorbringen. Die theoretische Verselbständigung ist jedoch nicht zu verwechseln mit einer Resubstanzialisierung der wissenschaftlichen

---

2004a, S. 49; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 12). „In Feldbegriffen denken heißt relational denken [...] man könnte zeigen, dass man es in anscheinend so unterschiedlichen Unternehmungen wiederfindet wie dem des russischen Formalisten Tynjanow, des Sozialpsychologen Kurt Lewin, im Werk von Norbert Elias oder bei den Pionieren des Strukturalismus in der Anthropologie, Sprachwissenschaft und Geschichte [...]“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 126). Neben den hier genannten Autoren bezieht sich Bourdieu an anderer Stelle auch auf Marx, unterstellt diesem jedoch, dass er sich mit seinem Klassenbegriff nicht gänzlich vom Substantialismus hat lösen können (vgl. Bourdieu 1989a, S. 72). Mit dieser Zuordnung sind aber, so könnte man Bourdieu entgegenhalten, noch längst nicht alle Merkmale feldtheoretischen Denkens erfasst (vgl. nur Martin 2003). Das wird schon allein daraus ersichtlich, dass sich bei Bourdieu die relationale Denkweise keinesfalls auf die feldtheoretische Analyse beschränkt (vgl. hierzu etwa Bourdieu 1998b, S. 15ff. und passim; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 34ff.). Ferner kommen jene von Bourdieu mit der relationalen Wirklichkeitsauffassung in Verbindung gebrachten Autoren genauso wie viele andere, die von ihm in diesem Zusammenhang nicht explizit erwähnt werden, aber wohl schwerlich davon auszunehmen wären (vgl. für einen Überblick Emirbayer 1997), ohne den Feldbegriff aus. Bourdieus Theorie sozialer Felder ist nur dann treffend mit dem Attribut „relational“ charakterisiert, wenn man dem Plädoyer für relationales Denken, dessen Durchsetzung innerhalb der Sozialwissenschaften Bourdieu vor allem dem Strukturalismus als Verdienst zuschreibt (vgl. Bourdieu 1987a, S. 12), auch schon die Warnung vor der strukturalistischen Verengung folgen lässt, der es dann unterliegt, wenn man Felder als relational strukturierte Ordnungen immer schon voraussetzt und von der operativen Basis der Herstellung dieser Ordnung abstrahiert (vgl. ähnlich Rieger-Ladich 2002, S. 301ff.). Indes weist Bourdieu aber – sich seiner Auffassung von einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Methodologie treu bleibend – zu Recht darauf hin, dass eine Rekonstruktion der Genealogie feldtheoretischen Denkens nur dann einen Gewinn für die Erkenntnis des Objektes zur Folge hätte, wenn sie sozusagen sozioepistemologisch verfährt, also sich auf den „Raum des Möglichen“ bezieht, auf den hin sich feldtheoretische Konzepte definieren (vgl. Bourdieu 1999, S. 289). Bourdieu hat eine solche Objektivierung des feldtheoretischen Denkens nicht eigens unternommen, er ordnet es aber Cassirer und Studien von Yves Gingras (2001; 2003) folgend sozialgeschichtlich in den Kontext eines von einer Mathematisierung der Naturwissenschaften begleiteten Desubstantialisierungsprozesses wissenschaftlicher Weltanschauungen ein, die als ein Ausdruck ihrer wachsenden Autonomie interpretiert werden müssen: „The evolution of the notion of the field could no doubt be seen as an illustration of this process of ‚desubstantialisation‘ [...]“ (Bourdieu 2004a, S. 49).

Wirklichkeitsauffassung. Anders gesagt: Die feldtheoretische Betrachtungsweise geht nicht darin auf, die von ihr zu überwindende Substanzmetaphysik gegen eine Metaphysik der Relationen einzutauschen.<sup>124</sup> Relationen werden nicht als transzendente und unveränderliche Essenz aufgefasst, die als generatives Prinzip einer jeweils zu beschreibenden Ordnung immer schon vorausgesetzt werden könnten. Felder beschreiben vielmehr generative Strukturen, die als solche nur genetisch erfasst werden können. Die genetische Analyse verzeichnet jedoch die Entstehung und Veränderung von Feldern nicht als Effekt einer „immanenten Eigenentwicklung“ (a.a.O., S. 135). Damit ließe sich zwar ein Prinzip der Dynamik und der Geschichtlichkeit in die feldtheoretische Erschließung der Ordnung des Wirklichen einschreiben, gleichwohl käme darin nicht mehr zur Aussprache als jene animistische Idee des „self-acting“, die für das aristotelische Wesensdenken typisch ist (vgl. hierzu Dewey/Bentley 1960 [1949]).<sup>125</sup> Und in der Tat entzieht sich Bourdieus feldtheoretische Methodologie auch diesem substantialistischen Regress: Erstens macht der feldtheoretische Blick prinzipiell nicht vor dem Feld halt – auch Felder sind als Felder noch in ihrer relationalen Bedingtheit bestimmbar bzw. können je nach analytischem Interesse in ihrer Spezifik erst in der Verknüpfung mit einer feldtheoretischen Analyse eines spezifischen Universums von Feldern und Unterfeldern zur Darstellung gebracht werden.<sup>126</sup> Zweitens fristen die von Bourdieu unterhalb der Oberfläche des je Sichtbaren angesiedelten Relationen keine anonyme Existenz; vielmehr werden die in der Gestalt von Feldern repräsentierbaren relationalen Ordnungen als „Realisierungen des historischen Handelns“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 160) erfasst, d.h. als solche, die durch die Praxis von Akteuren bzw. „epistemischen Individuen“ erzeugt und enaktiert werden (Bourdieu 1988a, S. 59ff.; 1989, S. 35; 1998a, S. 20). Für den Beobachter bleibt die in der Struktur des Feldes „objektivierte Geschichte“ solange „toter Buchstabe“, wie sie sich nicht an Akteuren fest machen lässt, „die sie aktualisieren und ihr zur Existenz

---

<sup>124</sup> Bekanntlich hat Bourdieu genau dies zum Anlass seiner Kritik an den strukturalistischen Ansätzen von Ferdinand de Saussure und Claude Lévi-Strauss genommen (vgl. etwa Bourdieu 1974a, S. 39; 1987a, S. 57ff.). Merleau-Ponty hat die Gefahr der Hypostasierung der Struktur anhand ihrer Doppeldeutigkeit als „leichter“ und „schwerer Sinn“ aufgewiesen (vgl. Merleau-Ponty 2002b [1959], S. 229). Diese Kritik trifft auf alle Spielarten des Präformismus zu, von Konrad Lorenz über den französischen Strukturalismus bis hin zu Chomskys „generativer Grammatik“.

<sup>125</sup> Dieses Motiv findet sich über all dort, wo „Subjekte“ oder die Idee des Subjekts beerbende Figuren als Träger von Ordnungen – ontologisch gesehen – das Erste und Letzte bilden. Die Theorie autopoietischer Systeme ist ein prominentes Beispiel.

<sup>126</sup> So gelang es Bourdieu beispielsweise empirisch nachzuvollziehen, wie die historische Ausdifferenzierung eines relativ autonomen Feldes der künstlerischen Produktion aus dem politischen bzw. ökonomischen Feld von einer Negation der dort herrschenden Definitionen der künstlerischen Tätigkeit ihren Ausgang nahm (vgl. Bourdieu 1999, S. 83ff. bzw. 341ff.).

verhelfen“ (Bourdieu 2001a, S. 193; vgl. auch 1999, S. 317). Die in historischer Arbeit akkumulierte Struktur der Felder lässt sich zwar als eine Bedingung auffassen, unter der sich die Reproduktion oder die Veränderung der Struktur vollzieht, nicht jedoch schon als der Vollzug selbst. Indem Bourdieu den empirischen Effekten nachspürt, die differenziell und hierarchisch zueinander positionierte Akteure kraft ihrer Position durch einen strukturierten „Raum des Möglichen“ (vgl. hierzu Bourdieu 1999, S. 371) hindurch mit ihren Positionierungen bzw. Stellungnahmen (Praktiken, Äußerungen oder etwa kulturellen Werken) aufeinander ausüben, gelingt es ihm, die in der Gestalt von Feldern repräsentierbare Ordnung in ihrer Genese, ihrer Transformation bzw. Reproduktion wie auch ihrem Aufbau als ein effektives Moment ihrer praktischen Realisierung, ihrer Enunziation augenfällig werden zu lassen. Bourdieu lässt – und darin liegt eine weitere antisubstantialistische Pointe dieser Methodologie – die feldspezifische Ordnung nicht als agierende, sondern als agierte Ordnung in die Zeit eintreten (vgl. a.a.O., S. 253).

Wie ersichtlich wird, ist mit dem Feldbegriff nicht nur eine relationierende, sondern auch eine genetische bzw. operationsbasierte Objektivierung der Ordnung des Realen geltend gemacht. Der Begriff „Feld“ steht im Kontext des „genetischen“ bzw. „konstruktivistischen Strukturalismus“ Bourdieus (vgl. hierzu Bourdieu 1989a, S. 20 bzw. 1992, S. 135) für ein theoretisch konstruiertes dreistelliges Beobachtungsarrangement, das darauf gerichtet ist, die empirische Evidenz einer zugleich sozial wie symbolisch strukturierten Ordnung anhand ihrer operativen Modalität zu erfassen (vgl. hierzu auch Neumann/Honig 2006).<sup>127</sup> Die wissenschaftliche Beobachtung privilegiert damit weder die „Praxis“ noch die „Struktur“ als einen für sich existierenden Realitätsbereich, sondern fokussiert auf die aktuierte Dynamizität eines „Raum[s] des Möglichen“ (Bourdieu 1999, S. 371ff.), in dem immer schon beides als in beidem enthalten begriffen werden kann, und zwar als Folge wie auch als Voraussetzung des jeweils anderen.<sup>128</sup> Die Fokussierung auf den transmissiven Raum des Möglichen

---

<sup>127</sup> In ähnlicher Weise verfährt Bourdieu mit dem deontologisierten Konzept der „Klasse“ im Verbund mit dem „sozialen Raum“ als methodischem Instrument (vgl. etwa Bourdieu 1982; 1985b; 1992; 1997b; 1998b). „Klassen“ – weder objektiv gegeben noch nur theoretisch konstruiert – werden anhand der sich in unterschiedlichen Lebensstilen abzeichnenden Fremd- und Selbstklassifizierungen beobachtet, die einerseits die empirische Evidenz der konstitutiven Verwobenheit von sozialer Position und im Habitus „inkorporierter“ Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata wie auch – im Lichte des diversifizierten Kapitalbegriffs – die vertikale Dimension sozialer Ungleichheit zu erkennen geben.

<sup>128</sup> „Praxis“ ist also nicht Ausgangspunkt, sondern *strategischer* Bezugspunkt der Analyse, d.h., es geht weder darum, Praxis um einer Ergründung der Praxis willen zu studieren, noch um eine „neue“

ähnelt darin einem Oszillieren der Beobachtung zwischen zwar unterschiedlich deklarierten, aber aneinander anschließenden, auseinander hervorgehenden und einander durchdringenden Realisierungsformen differentieller Ordnungen. Eine feldtheoretische Methodologie nutzt in diesem Sinne die Beobachtung von „Praxis“ dazu, das theoretisch Konstruierte am „Gegebenen“ sichtbar zu machen, ohne dieses Gegebene als Präsenzielles, Absolutes, Unveränderliches etc. erscheinen zu lassen. Die Dynamisierung des objektivierenden Blicks fällt entsprechend mit der Empirisierung der gegenstandskonstituierenden Annahmen zusammen. Man würde also die Radikalität der

---

Fundamentalontologie des Sozialen, Kulturellen oder spezifischer: des Politischen, Religiösen, Künstlerischen oder Ökonomischen, was jedoch nicht bedeuten muss, dass man dabei nicht etwas über die „Logik der Praxis“ (Bourdieu 1987a, S. 147ff.) erfährt. Es ist gerade dieser strategische Stellenwert, den „Praxis“ innerhalb der Bourdieuschen Theorie der „sozialen Welt“ einnimmt und damit diese von jenen Praxistheorien unterscheidet, die derzeit auf dem Feld der wiederentdeckten „Kulturwissenschaft“ (Stichwort „cultural turn“) für Furore sorgen (vgl. hierzu etwa Hörning/Reuter 2004; Reckwitz 1999; 2000; 2003b). Die Bezeichnung „Praxistheorien“ ist allerdings wenig trennscharf, denn man kann mindestens zwei Varianten unterscheiden (vgl. ähnlich Schatzki 2001a, S. 2): „Praxistheorien“ liegen vor als Theorien der Praxis, also Theorien, die Praxis bzw. Praktiken als solche zum Gegenstand haben (vgl. hierzu etwa Bourdieu 1976; 1987a; de Certeau 1988; Turner 1994), als eigentliche Praxistheorien, die einen jeweiligen Gegenstand oder gar als eine Form von Praxis zu erschließen trachten (vgl. z.B. Taylor 1985; 1988) sowie im Grunde noch in einer dritten Variante (vgl. etwa Hörning 2001), die die beiden anderen verknüpft (Praktizistische Theorien oder Theorie/Praxis-Theorien, wie sie in der Pädagogik weit verbreitet sind, werden bisher (noch!) nicht dazugerechnet). Die Gemeinsamkeit von Praxistheorien des zweiten Typs besteht darin, so wird es zumindest von denjenigen nahegelegt, die sie als neue Ontologie promovieren, dass sie – gegenüber strukturalistischen, mentalistischen oder textualistischen Theorien auf Distanz gehend – den situativen *Ort* der Hervorbringung von kultureller bzw. sozialer Ordnung mit der elementaren Ebene von Praktiken *identifizieren*, auf der sie dann gleichsam so etwas wie materielle Präsenz erlangt (vgl. hierzu v.a. Schatzki 1996; 2001b). Die Einheit der Welt *ist* dann ihre Hervorbringung. Daraus folgt dann zwangsläufig, dass sie auch nur *dort* heimgesucht werden kann. Kennzeichnend für den feldtheoretischen Objektivierungsmodus ist es hingegen, die theoretisch konstruierte Ordnung in der Praxis der in ihr involvierten Akteure zu erfassen. Er verfährt also gerade nicht-identifizierend und darüber hinaus auch dislozierend, weil er feldspezifische Ordnungen nicht als emergentes, an seinen Ort der Erzeugung gebundenes Resultat, sondern als Moment von Praxis, als Ereignis ansichtig macht. In diesem Sinne hat Bourdieu das Feldkonzept mehrfach gegen eine rein interaktionistische Sichtweise abgegrenzt (vgl. etwa Bourdieu 1985b, S. 10 bzw. S. 71; 1993d, S. 35; 1999, S. 328; 1998e, S. 180; 2000, S. 14; 2004a, S. 33f.). Felder sind als mediale Horizonte konzipiert, die – ähnlich den Feldern in der Physik – Effekte durch einen virtuellen Raum hindurch erfahrbar machen, ohne dass man dazu sich der unmittelbaren Ko-Präsenz von Akteuren versichern müsste. Beispielhaft ausgedrückt: Akteure können „sich möglicherweise niemals begegnen, ja systematisch ignorieren und doch in ihrer Praxis von der sie einigenden Gegensatzbeziehung bestimmt bleiben“ (Bourdieu 1999, S. 346). Struktur und Genese, Ordnung und Ordnen, „Basis“ und „Überbau“, Imergenz und Emergenz, Konstitution und Vollzug sind Momente jeder Operation und folglich auch nicht voneinander zu trennen. Oder mit den Worten Bourdieus: „Eine der Funktionen der Theorie von den Feldern, wie ich sie verrete, ist es ja gerade, den Gegensatz von Reproduktion und Transformation, statisch und dynamisch, Struktur und Geschichte aufzuheben“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 120). Insofern trifft der häufig an die Adresse der vermeintlich „strukturalen Logik“ Bourdieus gerichtete Vorwurf, sie abstrahiere von der operativen Basis der Herstellung von Ordnung und setze diese immer schon voraus (vgl. etwa Cicourel 1993; Kalthoff 2004), nicht den Kern des Feldansatzes. Es ist ganz anders: Die feldtheoretische Betrachtungsweise lässt sich gar nicht erst auf ein solches, dem alten Dualismus von Handeln und Struktur verhaftetes Denken ein, weil sie sich darauf beschränkt, unterschiedliche Beobachtungseinheiten so zu arrangieren, dass Bewegungen und Verschiebungen in einem (konstruierten) Raum an den Bewegungen und Verschiebungen in einem anderen (konstruierten) Raum abgetragen werden können. Die Feldtheorie ist also weniger eine Praxistheorie als eine – um mit Lewin zu sprechen – „praktische Theorie“, die allerdings praxeologisch verfasst ist.

feldtheoretischen „Denkweise“ unterschätzen, wenn man die genetisch-operative Justierung des objektivierenden Blicks als ein Zugeständnis interpretiert, mit dem den vermeintlichen Eigenschaften des ‚Gegenstandes‘ Rechnung getragen wird. Auch geht es nicht darum, der Geschichtlichkeit und dem Wandel des zu Beschreibenden oder den Akteuren einen je angemessenen Platz einzuräumen. Die dynamische bzw. genetisch-operative Justierung des objektivierenden Blicks reagiert vielmehr auf ein methodologisches Erfordernis, mit dem sich eine „Theorie“ konfrontiert sieht, für die die Distanzierung von einer objektivistischen Realitätssupposition nicht gleichbedeutend ist mit dem Verzicht auf objektive Aussagen. Umgekehrt könnte man sagen, es geht um einen Zugang zur Wirklichkeit, der seine gegenstandskonstituierenden Annahmen nicht zur Einrauerung des je Vorfindbaren missbraucht, sondern diese selbst noch in ihrer empirischen Evidenz einzuholen vermag. In diesem Zusammenhang wird das Problem der Ordnung eingeholt in der Aktualität des Ordners, die als Effekt in einer Art zirkulären Konditionalität auf ihren Grund zurückwirkt. Gleiches gilt für die Historisierung. Methodologisch gesehen hat man es hier mit einer „Theorie“ zu tun, die sich „durch den Aufweis der historischen Genese des Auftretens ihres Forschungsgegenstandes als einer *bestimmten* und irreduziblen *Realität* sich allererst ihr eigenes Fundament [erarbeitet]“ (Bourdieu 1993c, 167; Hervorh. i. Orig.). Die Historisierung ist keine Notwendigkeit, die sich aus der Historizität von Feldern ergibt, sondern ein Mittel, um die gegenstandskonstituierenden Voraussetzungen am „Gegenstand“ zu empirisieren. Die genetische Analyse rechtfertigt erst die „methodologische Autonomisierung“ (Bourdieu 1974b [1966], S. 77), die die feldtheoretische Beschreibung der Wirklichkeit als Feld vollzieht, was jedoch nicht bedeutet, dass es gestattet wäre, Felder als einmal „objektivierte Geschichte“ einfach wieder aus der Geschichte heraustreten zu lassen. Spätestens hier zeigt sich nun ganz deutlich, dass Bourdieus methodischer Zweifel ein radikalerer ist als der cartesianische, weil er nicht in sich selbst Gewissheit findet, spricht: Das einmalige Absehen von einer Realitätssupposition legitimiert noch nicht dazu, sogleich wieder klammheimlich zum Realismus überzugehen. So zielt der feldtheoretische Objektivierungsmodus nicht etwa darauf, einer Realität der Felder Rechnung zu tragen oder die Realität als Feld zu behandeln, sondern darauf, die Ordnung des Realen als Feld zum Sprechen zu bringen. Die Theorie der Felder nimmt Felder nicht einfach zum „Gegenstand“, sondern erschließt sie sich als Gegenstand der Analyse im Prozessieren der Analyse selbst, indem sie das theoretisch Konstruierte im praktischen Vollzug differenzieller

Ordnungsleistungen anschaulich macht. Die Frage, ob eine relational konstruierte Ordnung tatsächlich wie ein Feld funktioniert, lässt sich nicht am Schreibtisch, sondern nur durch das Studium von strukturell vermittelten Effekten entscheiden, denen eine Gesamtheit darin situierter Elemente (Individuen, Institutionen oder kulturelle Werke) immerzu ausgesetzt ist:

„In der empirischen Forschungsarbeit erfolgt die Konstruktion eines Feldes nicht per Beschluß [...] Erst wenn man diese Universen im einzelnen untersucht, kann man ermitteln, wie sie konkret beschaffen sind, wo sie aufhören, wer zu ihnen gehört und wer nicht, und ob sie wirklich ein Feld bilden“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 131; vgl. auch Bourdieu 2004c, S. 96f.).

In der Auseinandersetzung mit einer konkreten Beobachtungseinheit wird „das“ Feld zu einem Tatsachen generierenden Moment der Erschließung eines konstruierten Objektes, „Tatsachen“, die sich, um eine Formulierung Bourdieus aufzugreifen, die er einmal mit Blick auf die forschungsstrategische Funktion der Hypothesen seiner Studie über die europäischen Kunstmuseen und ihr Publikum getroffen hat (vgl. Bourdieu 2006 [1966], S. 18), nicht „für“, sondern „durch“ die Objektivierung ergeben. Es geht folglich nicht mehr darum, das Vorfindliche adäquat zu repräsentieren, sondern darum, es als Feld im Feld zugänglich zu machen. Die feldtheoretische Beobachtung ist in Gestalt der Organisation von Repräsentationsverhältnissen selbst jener nach und nach zu kartographierende Schauplatz, an dem sich vermeintliche Vorgeblichkeiten in der Gestalt von Ereignissen in empirische Resultate verwandeln. Statt auf das „Gegebene“ zu vertrauen, orientiert sie sich an der aktuellen Empirizität des Operativen, die sie sich im Horizont ihrer eigenen Operativität erschließt. Die feldtheoretische Beobachtung vernimmt von Ordnungen keinen andern „Aggregatzustand“ als den des Agiertwerdens, genauso wie sie auch von sich selbst keine Notiz nimmt, wenn sie sich nicht betätigt. Darin zeichnet sich nicht zuletzt auch das methodologische Ingenium ab, das sich hinter dem „Rätsel“ der epistemologischen Doppeldeutigkeit des feldtheoretischen Medialitätskonzepts verbirgt, in dem Felder als Medien einer Darstellung erscheinen, die sie selbst als Medien hervortreten lässt. Es besteht darin, die Medialität des Feldes unabhängig von einer Ontologisierung des Mediums zu denken – eine Versuchung vor der die Unanschaulichkeit „des“ Feldes alleine noch nicht bewahrt.<sup>129</sup> Dies geschieht in

---

<sup>129</sup> Dieses Motiv kennzeichnete das Feldkonzept schon lange bevor es in den Sozialwissenschaften aufgegriffen wurde. Virulent wird dieses Motiv erstmals mit dem Versuch, den Feldbegriff in der Physik

dem Maße wie die konzeptionelle Verselbständigung von Feldern als Medien an anfallende operative Evidenzen rückgebunden wird, die – man erinnere sich an das berühmte Gedankenexperiment mit „Schrödingers Katze“ – als *Beobachtungsereignisse* anfallen, in denen die Medialität der Feldform in der und durch die Form reveliert. Anders etwa als in Heiders inzwischen wieder prominent gewordenen Dualität von „Ding und Medium“ (vgl. Heider 2005 [1926]), wird das Medium in funktionaler Hinsicht gerade nicht als substantielles oder zumindest physisch vorhandenes Übertragungsmittel gefasst. Genauer: Das Konzept des Feldes beschränkt sich im Unterschied zu der mit der Heiderschen Konzeption vollzogenen Desubstanzialisierung nicht darauf, die Bestimmbarkeit eines Dinges in die Abhängigkeit einer Entität zu stellen, die dasselbe Substrat lediglich auf andere Weise an die Wahrnehmung koppelt bzw. darauf, die „Dinge“ letztlich mit einer, von ihnen zuvor ontologisch geschiedenen und kategorial getrennten, „Dingform“ zu verschneiden, welche selbst jedes sinnlich-dingliche Erfahrungsregister transzendieren soll. Mit dem feldtheoretischen Objektivierungsmodus wird aber auch nicht jener von Luhmann verfolgte Weg eingeschlagen, der die ontologische Zumutung des Vermittlungsgedankens (Luhmann 1984, S. 193; vgl. auch Luhmann 1997, S. 195) mit der Privilegierung der Unterscheidung Medium/Form zu entplausibilisieren sucht, die als solche, indem sie dem Beobachter als Träger untergeschoben („Das Medium ist immer Medium eines Beobachters“ (Luhmann 2000, S. 41)), durch Virtualisierung und Relativierung für Deontologierungsansprüche gefügig gemacht wird. „Das“ Feld, so darf man formulieren, lässt sich nicht einfach in einer Art verkapptem Cartesianismus auf die Seite des Beobachters und damit aus „der“ Welt ziehen. Ganz gleich ob Medien als Zwischenreiche instituiert oder ob sie auf der einen oder anderen Seite des metaphysischen Spaltes von Innerlichkeit und Äußerlichkeit angesiedelt werden, in jedem Fall kommt es zu einer Restitution ontologischer Polaritäten. In der Feldtheorie taucht das Medium taucht hingegen als Moment einer Beobachtung auf, die selbst Moment des Feldes ist.

Die mit dem feldtheoretischen Objektivierungsmodus (und nicht etwa: mit der Beobachtung „des“ Feldes oder: durch den feldtheoretisch inspirierten Beobachter) vollzogene Dynamisierung der Beobachtung betrifft, wenn man so will, genauso das

---

als Gegenbegriff zum substantialistisch verfassten Konzept des Äthers zu etablieren, der als ein aus Materiepartikeln bestehendes Übertragungsmittel vorgestellt wurde (vgl. hierzu Bermes 2006 bzw. Cassirer 1985c [1927], S. 16f.).

Beobachtete wie den immer schon mitgedachten (endoskopischen) Beobachter; sie „sind“ sozusagen beide empirisch (und nicht etwa: ontologisch oder epistemologisch) gleichursprünglich und koextensiv. Die Konzeptualisierung des Beobachters als ein Moment der Beobachtung ist als solche zwar eine weitreichende aber gleichwohl notwendige Konsequenz aus der feldtheoretischen Wirklichkeitsauffassung. In der Synchronisation von Objekt- und Objektivierungsbeobachtung tauchen weder Beobachtetes noch Beobachter als diskrete Einheiten auf. Die Beobachtung (und nicht etwa der Beobachter) beobachtet, und zwar das Beobachtete wie auch den Beobachter und sie ist es, die – in einer Doppelrolle – als konstituierte und konstituierende Realität fungiert.<sup>130</sup> „Bezieht“ sich die Beobachtung auf „das“ Feld, das sie und in dem sie sich konstituiert, so ist sie gleichsam darin enthalten wie auch das Feld in der Beobachtung enthalten ist. Felder werden, ähnlich wie Bermes zunächst mit Blick auf Cassirer und Merlau-Ponty unnachahmlich treffend herausgestellt hat, auch im Horizont von Bourdieus Feldkonzept nicht dadurch erschlossen, „daß ein unbeteiligter Zuschauer [...] aus sicherer Entfernung beobachtet“ (Bermes 2006, S. 50), sondern dadurch, dass ein qua Beobachtung im Fluß des Geschehens montierter Zuschauer dieses Geschehen teilnehmend objektiviert. In dieser Einstellung wird der Beobachter weder vom Beobachteten separiert, noch verschmilzt er mit ihm; genutzt wird vielmehr die Dynamizität des objektivierten Objekts zur Dynamisierung des objektivierenden Blicks, der, zwischen Einblick und Überblick pendelnd, Beobachtungsereignisse auf Feldeffekte absucht, was, folgt man Bourdieu, nicht zuletzt die Möglichkeit eröffnet, die von den Akteuren aktuell verkörperten Feldpositionen nachvollziehbar zu machen, sie also gleichsam selbst einzunehmen, ohne sich für den Akteur einnehmen zu lassen, sich an dessen Stelle zu versetzen, ohne sich in ihn hineinzusetzen. In diesem Sinne formuliert Bourdieu in seiner Studie zur Genese des literarischen Feldes in Frankreich:

„Den Standpunkt des Autors konstruieren bedeutet, wenn man so will, sich an seine Stelle setzen, allerdings auf eine Art und Weise, die jener gleichsam projektiven Identifikation, in der sich die schöpferische Kritik übt, in allem entgegen gesetzt ist. [...] Paradoxerweise hat der Versuch, die subjektive Intention des Autors (oder, wenn man so will, das, was ich früher einmal sein schöpferisches Projekt nannte) nachzuvollziehen, nur dann einigermaßen Aussicht auf Erfolg, wenn man die langwierige Arbeit der Objektivierung auf sich nimmt, deren es bedarf, um das Universum der Positionen zu rekonstruieren, innerhalb dessen er situiert war, und in dem

---

<sup>130</sup> Nebenbei bemerkt: Letztbegründungslasten im Hinblick auf den archimedischen Punkt von Erkenntnis werden damit hinfällig.

sich sein Vorhaben bestimmte. Mit anderen Worten: Der Standpunkt des Autors (oder irgendeines anderen handelnden) kann nur eingenommen und verstanden werden – allerdings mittels eines Verstehens, das sich weitgehend von dem unterscheidet, das derjenige praktisch anwendet, der die betreffende Position tatsächlich einnimmt -, wenn die Lage des Autors im Raum der konstitutiven Positionen des literarischen Feldes erfasst wird“ (Bourdieu 1999, S. 145).

Der Modus der „Teilnehmenden Objektivierung“ durchzieht auch das Verstehenskonzept der von Bourdieu und Mitarbeitern Anfang der 1990er Jahre durchgeführten Sozialstudie „Das Elend der Welt“:

„Sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den der Befragte im Sozialraum einnimmt, um ihn von diesem Punkte aus zu fordern [...], heißt eben nicht, das Selbst auf den anderen zu projizieren, wie die Phänomenologen meinen. Vielmehr geht es darum, ein generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen anzustreben, das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die sozialen Bedingungen basiert, deren Produkt er ist: Eine Einsicht in die Existenzbedingungen und gesellschaftlichen Mechanismen, deren Wirkungen alle Mitglieder seiner Kategorie [...] betreffen, eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen. Der traditionellen Diltheyschen Unterscheidung muß man entgegenhalten, dass *Verstehen und Erklären eine Einheit bilden.*“ (Bourdieu et al. 1997, S. 786).

Um die vorstehenden Überlegungen noch einmal zusammenzufassen: Auch wenn es auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen mag, der Feldbegriff bezeichnet keine Felder im gegenständlichen Sinne dieses Ausdrucks; vielmehr steht er für einen „Modus der Objektkonstruktion“, dem eine bestimmte Auffassung von der Konstitution des Wirklichen (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 262) entspricht. Mit diesem Wechsel von einer gegenstandsbezogenen zu einer gegenstandskonstituierenden Perspektive verlagert sich die Aufmerksamkeit von der Objektivität des Gegebenen auf die Formen der Organisation der Realität und die theoretischen Mittel, mit denen diese zur Darstellung gebracht werden kann. Der Feldbegriff aktualisiert damit gleichsam einen Vorrang der Methodologie vor dem jeweils zu untersuchenden Gegenstand, wodurch der (nicht zuletzt in der wissenschaftlichen Arbeitsteilung verankerte) Dualismus von Methodologie und Theorie von innen her aufgesprengt wird.<sup>131</sup> Die Feldtheorie greift

---

<sup>131</sup> Der Feldbegriff funktioniert gleichsam wie eine Schablone, mit deren Hilfe sich soziale „Topographien“ unterschiedlichen Maßstabs anfertigen lassen (vgl. Bourdieu 1989a, S. 30). Dabei macht es in methodologischer Hinsicht keinen Unterschied, auf welcher „Aggregationsebene“ die präkonstruierten Beobachtungseinheiten liegen, auf die er appliziert wird (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996,

damit die Frage nach den Ermöglichungsbedingungen von Ordnung im Horizont der Frage nach ihrer Beobachtbarkeit auf Ordnungen werden beim Ordnen beobachtet, existieren empirisch nur im Gerundivum, ohne von Stofflichkeit und Substantialität durchzogen zu sein. Damit ist es möglich, die Geordnetheit von Ordnungen in den propositionslosen Blick zu nehmen. Anders gesagt: Felder repräsentieren keine spezifische Klasse von Gegenständen, die sich aus einer immer schon voraussetzungslos gegebenen Realität heraustrennen lassen, sondern einen Gesichtspunkt der Objektivierung des Wirklichen, von dem aus die jeweilige Ordnung des Wirklichen in ihren Wirkungen erst zugänglich wird. In diesem Sinne ist es zu verstehen, wenn Bourdieu davon spricht, das Reale sei „relational“ (vgl. etwa a.a.O., S. 126f.; Bourdieu 1998b, S. 15ff.). Genauso gut könnte es heißen: Das Relationale ist eine „realistische Konstruktion“ (Bourdieu et al. 1997, S. 792; vgl. auch Bourdieu 1997c, S. 108).

---

S. 135; Anm. 35). Daraus erklärt sich letztlich auch die Vielzahl der teilweise ineinander verschachtelten Felder, die Bourdieu zu Studienzwecken immer wieder konstruiert hat. Auch wenn er sie nicht alle in einer eingehenden Analyse erschlossen hat, so dienten sie doch dazu, jenes Netz von Beziehungen aufscheinen zu lassen, vor dessen Hintergrund je spezifische Praktiken und Strategien von Akteuren erst vollständig verstanden werden können; entsprechend stehen auch die nicht eigens analysierten Felder und Unterfelder für mehr als bloße metaphorische Umschreibungen von etwas, das man vielleicht weniger elegant, aber genauso zutreffend als „Bereich“ oder „Gebiet“ hätte bezeichnen können.

### 3.3 Die Verallgemeinerung des Besonderen und die Besonderheit des Allgemeinen: Das „Sozialpädagogische“ als sozial-pädagogische Form

Mit der Entdinglichung der wissenschaftlichen Wirklichkeitsauffassung gelangt auch die substantialistische Vorstellung an ihr Ende, die doch, wie Ernst Cassirer bemerkt, die „Kategorie“ darstellt, „auf deren Anwendung alle Möglichkeit, ‚Dinge‘ zu setzen, überhaupt beruht“ (Cassirer 2001 [1920], S. 66). Aber genau genommen geht Bourdieu mit seinem feldtheoretischen Objektivierungsmodus noch einen wesentlichen Schritt weiter, weil er das substantialistische Denken bis in die verborgensten Winkel hinein zu verfolgen und auszumerzen bestrebt ist. Die feldtheoretische Justierung des objektivierenden Blicks richtet sich gegen das „substantialistische Erkenntnishindernis“ in seiner ganzen von Gaston Bachelard beschriebenen Polymorphie, angefangen bei der Verwesentlichung der unmittelbaren Gegebenheiten der sinnlichen Erfahrung über die Suche nach einer stabilen inneren Beschaffenheit isoliert betrachteter Entitäten bis hin zur Verdinglichung wissenschaftlicher Konzepte (vgl. Bachelard 1978 [1938]: 158ff.). Wenn es aber gelingen soll, das feldtheoretische Instrumentarium im Sinne einer Forschungsstrategie zu nutzen, die einerseits unmittelbar einen Beitrag zur empirischen Erschließung des „Sozialpädagogischen“ zu leisten aber andererseits auch in hohem Maße den epistemologischen Anforderungen Rechnung tragen kann, denen sich die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion im Zeitalter „postmetaphysischen Denkens“ (Clam 2004, S. 12) ausgesetzt sieht, so wird es darauf ankommen, dass die methodologisch angeleitete Distanzierung von substantiellen Auffassungen vom „Sozialpädagogischen“ es tatsächlich gestattet, es in seiner spezifischen Qualität augenfällig werden zu lassen.

Vor diesem Hintergrund ist es zunächst unerlässlich, eine Frage als eine explizit zu behandelnde ins Auge zu fassen, die gleichsam als Nebenfolge der radikalen Desubstanzialisierung des objektivierenden Blicks virulent wird: Wenn mit der relationierenden und dynamisierenden Sichtweise, die der Feldbegriff impliziert, auf jede gegenstandslogisch-kategoriale Annäherung an die Wirklichkeit verzichtet wird, diese aber gleichwohl als eine exzeptionelle (hier: als eine „sozialpädagogische“) erfasst werden soll, so muss theorie- und forschungsstrategisch sichergestellt sein, dass das jeweils zu Beschreibende weder als dasselbe noch als etwas anderes als das Allgemeine in Erscheinung treten kann. Gelingt dies, dann wäre es möglich, nicht lediglich eine

weitere Alternative der Beschreibung des „Sozialpädagogischen“ anzubieten, es also nur als einen besonderen Fall von etwas Allgemeinem in den Blick zu nehmen, sondern es auch als besonderen Fall in seiner Besonderheit zu bestimmen. Wieso soll es aber gerade mit dieser ontologisch abstinenten Form des Objektivierens gelingen, die „Eigentümlichkeit“ des Sozialpädagogischen zu erfassen? Andersherum gefragt: Wenn das „Sozialpädagogische“ ein Feld „ist“, das Politische, Religiöse, Künstlerische, Wissenschaftliche etc. aber auch – wie lässt es sich dann noch von etwas anderem unterscheiden? Erst mit einer Antwort auf diese Fragen könnte dem möglichen Vorwurf begegnet werden, dass es sich bei einer feldtheoretischen Beschreibung des Sozialpädagogischen um einen kruden Soziologismus handelt, der – entgegen der ursprünglichen Intention Bourdieus – in letzter Konsequenz darauf hinauslaufen würde, die in ihrer Selbstwahrnehmung als „Königsdiziplin“ von ihm mit allem Eifer attackierte Philosophie (vgl. insbes. Bourdieu 2001a) nicht nur vom Sockel zu stoßen, sondern auch hinsichtlich jenes, eine „Theodizee des eigenen Privilegs“ (Bourdieu 1997c, S. 128) liefernden Universalismus zu beerben, wie er sich in selbstexemtiven Welterklärungsansprüchen Ausdruck verschafft.

Diese Fragen zu stellen bedeutet zugleich, sich nicht damit zufrieden zu geben, die Leistungsfähigkeit des Feldbegriffs darin zu sehen, dass ihm seine ontologische Abstinenz gegenüber herkömmlichen gegenstandstheoretischen Konzepten (etwa aus der Institutionen- oder Professionstheorie) eine größere Beweglichkeit verschafft (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 8.) – etwa weil er sich nicht durch irgendeinen konkretistischen Gegenstandsbezug einschränken lässt. Sicherlich zählt es zu den Stärken des feldtheoretischen Objektivierungsmodus, dass er es im Stile einer Universaltheorie gestattet, in effizienter Weise einen Erklärungszusammenhang zu organisieren, der eine Vielzahl von Einzelbeobachtungen eröffnet und auf eine Weise aufeinander bezieht, die es verhindert, in ihnen „unterzugehen“ (vgl. hierzu etwa Bourdieu/Wacquant 1996, S. 268 bzw. Bourdieu 1997b). Es geht jedoch nicht darum, wie Kritiker vielleicht meinen könnten, die bisweilen so hoch eingeschätzte hermeneutische Auflösungstiefe des für die Einzigartigkeit des Singulären sensiblen Blicks gegen eine größere Flexibilität und Reichweite der wissenschaftlichen Beobachtung einzutauschen. Im Hinblick auf das besondere Interesse, dass sich für eine nicht-sozialpädagogische Theorie des Sozialpädagogischen mit dem Feldkonzept verbindet, wäre dies „bloß“ ein forschungspragmatisches Argument, zudem eines, das an

die ontologisch geprägten Erfahrungsregister der in die Krise geratenen sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit mindestens noch appelliert. Kaum weniger von Bedeutung ist es daher, zeigen zu können, wie es mit Hilfe des feldtheoretischen Instrumentariums gelingt, „den besonderen Fall [...] wirklich als besonderen zu denken“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 268). Folgt man Bourdieu, so scheint einiges dafür zu sprechen, dass eine feldtheoretische Erschließung der „Ordnung des Wirklichen“ genau dies zu leisten im Stande ist, gründet er doch *gerade darauf* den Anspruch einer universellen Anwendbarkeit des Ansatzes (vgl. etwa Bourdieu 1999, S. 14f.).

In Anbetracht der bisher vorgestellten Überlegungen dürfte es sich zunächst einmal von selbst verstehen, dass eine vorzunehmende Problematisierung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem sich unter keinen Umständen auf gegenstandsbezogene oder sich gegenstandslogisch herleitende Argumentationsfiguren einlassen wird, sei es, dass sie als Kritik ernst genommen oder selbst auf sie zurückgegriffen wird. Konkret: Behauptungen, die etwa darauf hinauslaufen, das Soziale kategorial vom Sozialpädagogischen zu unterscheiden oder umgekehrt das Sozialpädagogische als Epiphänomen der Totalität des Gesellschaftlichen zu behandeln, aber auch kritische Anfragen, die bestreiten, dass das Sozialpädagogische ein Feld *ist*, *sein* könne oder schlimmer noch: sein solle, würden das hier angestrebte Reflexionsniveau weit unterbieten. Das dazu Notwendige ist bereits in den Ausführungen zum Konzept der Objektivierung bzw. zur Logik drittheitlichen Intellegierens gesagt worden und braucht entsprechend hier nicht wieder bemüht zu werden. Zu verdeutlichen ist aber, dass eine feldtheoretische Objektivierung nicht gleichsam um „des“ Feldes willen geschieht. Die Frage ist dann aber, ob sich das universaltheoretische Konzept des Feldes<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Als universell, aber eben gerade nicht universalistisch, kann die Feldtheorie nicht zuletzt schon deswegen gelten, weil sie mit einer selbsteinschließenden Objektivierungsmechanik ausgestattet ist, was sie in die Lage versetzt, zu beschreiben, was sie betreibt und ihre Voraussetzungen im Lichte ihrer Ergebnisse zu detektieren (vgl. hierzu insbes. das erste Kapitel dieser Arbeit). Als universell profiliert sie sich auch insofern, als sie in der Auseinandersetzung mit einem „spezifischen Gegenstand“ zugleich jene Partialtheorien miterfasst, denen dieser seine Objektivierung verdankt (s. dazu auch das zweite Kapitel dieser Arbeit). Was den zweiten Punkt angeht, lässt sich insbesondere im Zusammenhang mit Bourdieus Feldstudien beobachten, dass sie sich an ihren imaginären Gegnern abarbeiten, bevor sie sie zur Strecke bringen und dazu ansetzen, scheinbare methodologische Unvereinbarkeiten zu überwinden, gegenstandstheoretische Verengungen aufzusprennen und Erklärungslücken zu schließen. Dieses Vorgehen dürfte wohl kaum durch ein präreflexives Vollständigkeitsbedürfnis motiviert sein, wie es die sicher redlichen aber auch bescheidenen Bestrebungen zur Bestandsaufnahme vieler Untersuchungen prägt, die sich gerne zu theoretischen Puzzlespielen verführen lassen. Daran zeigt sich vielmehr, dass die feldtheoretische Analyse, wenn sie Objekte als Fälle von Objektivierungen behandelt, gar nicht umhin kann, in ihrem Gegenstandsbereich (und nur dort) auch auf solche zu stoßen, die sich den Voraussetzungen wissenschaftlicher Beobachtung verdanken und zu denen sie sich schließlich, wie man augenzwinkernd hinzufügen kann, im akademischen Feld der Wahrheitskonkurrenz negativ positioniert.

gewissermaßen auch als Partialtheorie bewähren kann, ohne jedoch einer solchen darin zu gleichen, dass sie ihre vermeintliche Hellsicht nur um den Preis der Blindheit für die eigenen Voraussetzungen entfalten kann.<sup>133</sup> Partialtheorien, ganz gleich auf welchen bereits „vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt“ sie sich auch immer beziehen mögen und ganz gleich, wie sie ihn jeweils zur Darstellung zu bringen gedenken, sind als Gegenstandstheorien immer schon minimalontologisch vorprogrammiert („Es gibt ...“). Um noch einmal an den Unterschied zu erinnern: Während Gegenstandstheorien nur in dem Maße *über* ihre Objekte sprechen können, wie sie immer schon *von* Objekten sprechen, spricht die Feldtheorie über Objekte, indem sie darüber spricht, wie sie *als* Objekte in jene Welten kommen, die sie als „ihre“ Welt repräsentieren. Was bleibt nun vom Problem des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem übrig, wenn man sich ihm im Lichte einer feldtheoretisch ausgerichteten Objektivierungsstrategie annimmt?

Zunächst einmal scheint sich das Problem unter der Maßgabe, es objektivierungsstrategisch aufzulösen, eher dilemmatisch zu verschärfen. Vergleichsgültigt sich nämlich die Objektivierung gegen ontologische Prämissen und gibt sie damit alle vorläufigen „Gewissheiten“ Preis, die von der Eigenart eines Gegenstandes eine Ahnung geben könnten, so obliegt die „Beweislast“ sozusagen allein der Beobachtung, die nun ihrerseits nicht nur etwas zur Darstellung bringen soll, was sie nicht voraussetzen kann, sondern auf die Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem durchgreifen muss, ohne selbst auf sie zurückzugreifen, ohne sich – *sei es als „Ursprung“ oder „Ergebnis“* – in dieser einzurichten. Fürs erste mag dies für die Objektivierung auf die Paradoxie hinauslaufen, bei der Beobachtung der Differenz von Allgemeinem und Besonderem, davon absehen zu müssen, dies auch als Voraussetzung ihrer selbst zu beobachten, die Unterscheidung zu setzen, um sie sogleich wieder zu vergessen. Es geht jedoch um mehr als um eine bloße Verschiebung des Problems von einer „Ebene“ auf eine andere, sondern darum zu zeigen, inwiefern sich in der Verschärfung des Problems bereits seine Lösung zu Wort meldet.

Zu erinnern wäre hier zunächst an die bereits erwähnten differenzierungstheoretischen Implikationen des Feldkonzepts, mit dem, und das ist für unseren Zusammenhang aufschlussreich, gerade vermieden wird, eine „Entität“ Gesellschaft anzunehmen, deren

---

<sup>133</sup> Vgl. zu r Unterscheidung von Universaltheorie und Partialtheorie Gaiser (2004, insbes. S. 6f.).

„Integrität“ ermöglicht, dass sie „sich differenziert“, wie Nassehi (2004, S. 100; Hervorh. i. Orig.) mit kritischem Blick auf die Theorien funktionaler Differenzierung angemerkt hat. Insofern Bourdieus Felder sich nicht dadurch auszeichnen, dass sie sich über die Übernahme von Funktionen für eine etwaige „Gesamtgesellschaft“ konstituieren (vgl. hierzu auch Rieger-Ladich 2006, S. 159), vermeidet das Feldkonzept auch die Begründungslasten die sich dann einstellen, wenn das Bestehen differenzierter Sphären an das Bestehen der einen „Gesellschaft“ gekoppelt wird und ermöglicht es, ähnlich wie es bereits von Weber beabsichtigt war (vgl. Weber 1920), „Differenzierung ohne Gesellschaft“ (Schwinn 2001) zu denken. Konsequenterweise verwendet Bourdieu auch äußerst selten den Ausdruck „Gesellschaft“ und spricht stattdessen vorzugsweise von „sozialer Welt“, was nicht zuletzt auf seine Abneigung gegenüber „theoretischen Großkonstruktionen“ zurückgeht (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 267; Bourdieu/Krais 1991). Felder beschreiben Ordnungen, die weder das „Innen“ noch das „Außen“ einer immer schon lokalisierten, alles andere tendenziell überformenden Gesellschaft darstellen. Von Feldern zu sprechen, so Bourdieu, „heißt einen Mikrokosmos zu konzipieren“, in dem Sozialität „eine besondere Form“ annimmt (Bourdieu 2001b, S. 41), der aber, so darf gefolgert werden, weder in Sozialität aufgeht noch aus ihr heraustritt. Anders gesagt: Genauso wenig wie Sozialität als bedingte und bedingende Relationalität nicht an einen Ort gebunden ist, den man Gesellschaft nennen könnte und der spezifische Felder durchwirkt, enthält oder ausflockt, konstituieren sich feldspezifische Ordnungen in einer extrasozialen Sphäre. Wenn man so will, ist „die“ Gesellschaft in den Feldern enthalten und „die“ Felder in „der“ Gesellschaft. Das ist freilich eine höchst ungenaue Formulierung. Es geht eher um Vergesellschaftung statt darum, „der“ Gesellschaft als größtmöglicher Einheit sozialer Ordnung oder als anonymem „Subjekt“ aller Ordnungsbildung nachzuspüren. Bourdieu betreibt Gesellschaftstheorie in erster Linie als Sozialtheorie, verfolgt gleichsam eine theoretische Exteriorisierung von Gesellschaft auf der Basis eines anti-essentialistischen Konzepts von Sozialität. Sozialität lässt sich so als operative Grammatik feldspezifischer Ordnungs- und Differenzierungsformationen begreifen, die an Praktiken empirisiert wird. Es wird also nicht mehr zwischen Gesellschaft und Sozialität unterschieden. Dennoch wird Differenzierung erkennbar. Zugleich wird jede Basis-Überbau-, Innen-Außen-, Peripherie-Zentrum- oder auch Mikro-Makro-Architektur gesprengt. Allgemeines und Besonderes stehen weder in absoluter Differenz noch in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, aber auch nicht wie etwa bei Hegel in einem

dialektischen. Das Allgemeine existiert als Allgemeines immer nur im Besonderen. Folglich kann offenbar auch davon abgesehen werden, das Besondere als Besonderes immer schon vorauszusetzen, um auf Besonderheiten zu stoßen.

Aus methodologischer Sicht handelt es sich hier um eine Beobachtung, die ihren Bezugspunkt nicht in der Besonderheit eines Objektes sucht, sondern in jenem Vorgang der Verbesonderung, der sich in seiner Objektivierung abzeichnet. Die Folge ist, dass im Zuge einer feldtheoretischen Analyse die Auflösung des vermeintlichen Gegensatzes von Allgemeinem und Besonderen in der operativen Evidenz der Konstitution feldspezifischer Ordnungen und der dabei jeweils wirksamen Sicht- und Teilungsprinzipien selbst zur Darstellung gebracht werden kann: Verbesonderung vollzieht sich, wie oben am Beispiel einer Exklusivontologie des (Sozial-)Pädagogischen vorgeführt wurde, mit der Verallgemeinerung des Besonderen. Anders gesagt: Das (Sozial-)Pädagogische wird als Besonderes erwiesen, indem es universalisiert wird, universalisiert werden kann es, weil es als Besonderes repräsentiert wird. Zeigt sich in der zirkulären Dialektik der Objektivierungsstrategien der Gegensatz schon als ein völlig fiktiver, so wird daran auch erkennbar, dass die Forderung, eine Theorie müsse der Besonderheit ihres Gegenstandes Rechnung tragen bereits an einer Allgemeinheitsbehauptung partizipiert. Das Gleiche gilt aber überhaupt schon für die Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem, die ihrerseits allgemeine Anerkennung für sich in Anspruch nimmt. Die Exzeptionalisierung des Gegenstandes steht hier, wie demonstriert werden konnte, ganz im Zeichen einer Exzeptionalisierung des sozialpädagogischen Beobachters. Als klassischer Antagonismus meldet sich der Dualismus von Allgemeinem und Besonderem aber auch in jenen sich nicht selten als gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen camouflierenden Objektivierungskämpfen zu Wort, in denen inhaltliche Zuständigkeiten, soziale Alleinvertretungsansprüche und epistemologische Hoheitsgebiete mit Hilfe der Stabilisierung von Evidenzen in Essenzen errungen werden, Objektivierungskämpfe, die, um geführt zu werden, an der Überschreitung der Dualität gerade nicht interessiert sein dürfen, weil sie noch ihre strukturgleichen und genauso „untoten“ Geschwister und Abkömmlinge wie Vernunft vs. Geschichte, Natur vs. Kultur, Logik vs. Praxis, Theorie vs. Empirie, Struktur vs. Handeln; Individuum vs. Gesellschaft und wie sie alle heißen regelrecht *informiert*.

Im Lichte der hier nur beispielhaft herausgegriffenen feldtheoretischen Subversionen der Differenz von Allgemeinem und Besonderem, Gesetz und Fall, Ontischem und Ontologischem, Begriff und Sache, Theoretischem und Empirischem wird deutlich, dass das Unterlaufen der Unterscheidung nicht gleichbedeutend damit ist, sie einfach auszustreichen. Dies geschieht jedoch gerade unabhängig davon, dass das Objekt in seiner Besonderheit bestätigt wird oder die Unterscheidung selbst eingesetzt wird mit dem Ziel, sie als Unterschied zu rehabilitieren bzw. das schon Unterschiedene sozusagen *ex post* vorab zu vermitteln. Sie wird also weder reifiziert noch immanent-transzendent „überwunden“. Anders gesagt: Der Erfahrung erschließt sich das Objekt in seiner Besonderheit nicht im Lichte seiner Besonderheit als Objekt. Auch wird die Besonderheit nicht als Abweichung vom Allgemeinen zum Ausdruck gebracht. Dargestellt wird die Besonderheit des Gegenstandes vielmehr im Medium seiner Verallgemeinverbesonderung als Objektivierung, die in der Operativität des Objektivierens keinen ontologischen oder epistemologischen, sondern ihren empirischen Grund hat. Erfolgreich ist dies nicht etwa *obwohl* die Beobachtung auf Seinsannahmen verzichtet und Gegenstands-Metaphern aus ihrer prekären ontologischen Struktur herauswäscht, sondern *weil* sie dies tut, nicht *obwohl* sie von der Differenz keinen Gebrauch macht, sondern *weil* sie zugunsten *der Differenzierung* davon absieht. Erst damit wird der Weg frei für eine Theorie, die sich selbst im Objekt als Beobachtbares replizieren und auf ganzer Linie zu Beobachtendes in Beobachtbares zu übersetzen vermag. Auf der Basis drittheitlicher Intellektion beschafft sie sich Eindrücke von Erstheit über die Relativierung von Erstheit und Zweitheit im Medium der Drittheit. Ordnungen lassen sich somit im operativen Vollzug, in dem sie sich als ein Geflecht sich wechselseitig konditionierender Ereignisse darbieten, daraufhin abtasten, wie sie sich in jenen Spezifikationen ausbreiten, die sie als Objektivierungen tragen. Demgegenüber wird sich jede Objektivierung eines „besonderen Objektes“, die sich in dessen Besonderheit und Dignität verschweigt und gleichsam wegobjektiviert, damit zufrieden geben müssen, sich über „reifizierte Theoreme“ (Bachelard 1993, S. 149) zu wundern.

Mit der Subversion der Differenz von Allgemeinem und Besonderem, hinter der sich die sozialpädagogische Reflexion beim Kampf um die Dignität ihres Gegenstandes als Versicherung für ihre Identität als wissenschaftliches Beobachtungssystem verschanzt, verschwindet das „Sozialpädagogische“ nicht im Sozialen, jedoch ist absehbar, dass sie, würde sie in den Maschinenraum der sozialpädagogischen Reflexion Zutritt erlangen,

dort sozioepistemologische Umwälzungen auslösen könnte. „Sozialität“ war für die Pädagogik, wie sich schon theoriegeschichtlich rekonstruieren lässt, noch nie eine „wertneutrale Kategorie“ (Dollinger 2006, S. 403). Dies hat damit zu tun, dass sie – mal abgesehen von der Ausnahmekategorie „Gemeinschaft“ – immer schon als das ambivalente Gegenüber des Pädagogischen bzw. des Individuums aufgefasst wurde. Außer Kraft gesetzt würden nun mit der Subversion der Differenz von Allgemeinem und Besonderem in der Tat jene habitualisierten Muster schizophrener Selbstthematisierung, welche besonders prominent in der niemals enden wollenden Auseinandersetzung um den Begriff, aber auch latent in allen Debatten, die ein gesellschaftspolitisches Mandat der Sozialpädagogik zur Geltung zu bringen versuchen. Eine feldtheoretische instrumentierte Objektivierung des „Sozialpädagogischen“ verweist nämlich in analytischer Hinsicht auf die Fragwürdigkeit aller Vorstellungen von Sozialpädagogik, die sich darauf gründen, „das Soziale“ bzw. „Sozialität“ als ihr „wesensfremdes“ Anderes konstitutionstheoretisch vorauszusetzen, sei es in der Gestalt eines stets bedrohlichen Äußeren, das man „die Gesellschaft“ nennt, sei es als eine Gestaltungsaufgabe moralischen Ausmaßes, der es sich mit sozialpädagogischen Mitteln zu bemächtigen gilt (vgl. Badawia/Luckas/Müller 2006), sei es als „dritter Faktor“, der die Beziehung von Erzieher und Zögling dämonisch verunstaltet, sei es als Zweck, der die pädagogische Ambition unterminiert. Das heißt nicht, dass das „Sozialpädagogische“ ausschließlich Sozialisierung sei, denn Sozialisierung ist es nur insofern, als es sich gleichermaßen als Modus der Sozialpädagogisierung von Sozialität zeigt. Fischers frühe Beobachtung variierend könnte man annäherungsweise formulieren, die feldtheoretische Erschließung des „Sozialpädagogischen“ handelt davon, wie „Erziehung für und zur Gesellschaft (als Sozialität, S.N.), durch die Gesellschaft (als Sozialität, S.N.) und in ihr (als Sozialität, S.N.)“ realisiert wird (vgl. Fischer 1954a [1924], S. 209). Und überhaupt fühlt man sich an zentrale Gedanken aus Fischers Grundlegung einer „Pädagogischen Soziologie“ erinnert, wird doch dort im Geiste des schon die „Deskriptive Pädagogik“ kennzeichnenden Versuchs, das Erziehungsphänomen einer, wie er es nannte, „theoriefreie(n) Beschreibung“ zu unterziehen (vgl. Fischer 1950 [1914], S. 12f. bzw. S. 20.), Erziehung im Hinblick auf ihre Beobachtbarkeit als nichts anderes als ein „Sozialverhältnis“ (Fischer 1954b [1932], S. 117) (buchstäblich) in Betracht gezogen. Dass alles Pädagogische als Soziales beobachtet werden kann, bedeutet im Sinne Fischers jedoch nicht, dass alles Soziale sich zugleich auch als pädagogisch repräsentiert (vgl. a.a.O., S. 114). Es heißt zunächst einmal nur, dass „der Erziehungsakt, die

Erziehungsarbeit *notwendig* [...] in sozialen Formen sich realisiert“ (a.a.O., S. 124; Hervorh. S.N.). Fischer weicht damit von der seinerzeit durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik prominent gemachten Vorstellung ab, dass dem „molekularen“ Dual von Erzieher und Zögling das Erzieherische bereits inhärent ist: Die Beobachtungseinheit ist nicht die pädagogische Relation, sondern das „Gewebe der Wechselwirkungen“, in denen diese Relation als ein Sozialverhältnis verwoben ist. Die mikroskopische Ebene des einzelnen, logisch unselbständigen Ereignisses, die momentane Interaktion zwischen Erzieher und Zögling, repräsentiert selbst noch nichts Erzieherisches; sie ist zunächst nicht mehr als ein Sozialverhältnis, dessen pädagogische Qualität sich erst aus dem relationalen Zusammenhang realer Interaktionen ergibt, in die sie verflochten ist. Als Tatbestand äußert sich, folgt man Fischer, das Erzieherische erst auf einer höheren Emergenzebene, auf der soziale Tatsachen in einer spezifischen Weise zu Komponenten miteinander verknüpft sind. Erst in diesen „Gebilden“, die ihrerseits genetisch auf Einzelereignisse zurückgehen, offenbart sich das „Erzieherische“ im wechselseitigen Zusammenspiel sozialer Tatsachen. Da das einzelne Ereignis den komplexen Gebilden erzieherischer Realität genetisch vorausgeht, hat die Beschreibung induktiv von einzelnen Ereignissen und ihren Wechselverhältnissen zu anderen sozialen Ereignissen auszugehen: „Wir müssen betonen, daß doch letzten Endes die unzähligen kleinsten und flüchtigsten Beziehungen, die sich in jedem Augenblick zwischen wechselwirkenden Einzelpersonen abspielen [...] die eigentliche Substanz des sozialen wie des pädagogischen Prozesses sind. Die Erkenntnis rührt mit ihrer Bloßlegung an das wirkende Getriebe, dem schließlich auch die stabileren Erscheinungen des sozialen Daseins wie der Erziehungswirklichkeit [...] ihr Dasein, ihre Gestalt [...] verdanken“ (Fischer 1954b [1932], S. 124). Der Blick richtet sich bei Fischer auf die soziale Genese von Erziehung in operativen Kontext von Konstellationen aufeinander bezogener Einzelereignisse.

Rückblickend könnte man der Auffassung sein, dass Fischers „Pädagogische Soziologie“ mit dem Konzept der „Wechselwirkung“ bereits die relationale Axiomatik feldtheoretischer Konzepte in den Sozialwissenschaften vorweg nimmt. Doch anders als Fischers Konzept der Wechselwirkung trachtet die Feldtheorie nicht danach, im Windschatten einer relationalen Ontologie des Sozialen die Beobachtung auszulöschen (was im übrigen nichts anderes als die konsequente Umsetzung des Vorhabens einer „theoriefreien Beschreibung“ darstellt, wie sie Fischer für notwendig hält). Während

sich Fischer Konzeption von Sozialität als Wechselwirkung intellektionslogisch im Horizont degenerierter Drittheitlichkeit bewegt, was sich nicht zuletzt an den emergenztheoretischen Folgerungen abzeichnet, die – statt auf Beobachtungen – allein auf die realitätskonstituierende Wirkung gleichsam mikroskopischer Substanzen zurechnen, qualifiziert die feldtheoretische Konzeption den Beobachter empirisch und strategisch als Moment des Vollzugs von Beobachtungen. Sofern man in diesem Zusammenhang von „Wechselwirkungen“ sprechen wollte, wird man zugleich zu Bedenken geben müssen, dass die Wechselwirkung dann jene empirische Form von Relationalität darstellt, die noch auf die Medialität ihrer Darstellung verweist.

Als Feldmoment ist das „Sozialpädagogische“ nicht nur Resultat, des „wie“ eines „was“, in dem sich das „wie“ der Objektivierung des „wie“ tatsachengenerativ entfaltet, mit der feldtheoretischen Empirisierung wird es auch als eine mediatisierte Form dechiffriert, in der die Medialität der Form zum Vorschein kommt. Anders gesagt: Beobachtbar wird es als eine Form bedingter und bedingter Relationalität, als eine Form des Sozialen also (im Sinne dieser Überlegungen), die als solche zugleich eine sozialpädagogische ist. Aus der Perspektive der Feldtheorie ist Sozialität gleichermaßen empirischer Grund und empirisches Datum des (Sozial-)pädagogischen. Sozialität beschreibt damit nicht einfach einen kritikwürdigen oder wünschenswerten Zustand des (Sozial-)pädagogischen – ein nicht nur in der Theoriegeschichte nachweisbares, beliebtes Motiv innerhalb der sozialpädagogischen Reflexion auf „Gesellschaft“, aus dem diese zugleich ihre *raison d'être* bezieht (vgl. hierzu Dollinger 2006) –, sondern die Logik seiner Objektivierung. Man könnte auch zuspitzen: Es geht um das „Sozialpädagogische“ als sozialpädagogische Form. Eine Theorie des sozialpädagogischen Feldes entfaltet sich auf diese Weise als eine nicht-sozialpädagogische Theorie der Sozialpädagogik, die als solche eine „Theorie ihrer Notwendigkeit“ (Honig 2001, S. 286) im Horizont ihrer Nicht-Notwendigkeit ist. Dahin zu gelangen ist jedoch Aufgabe dessen, was in der Sozialpädagogik landläufig und mit großen Hoffnung im Hinblick auf die Disziplinentwicklung verbunden, aber auch, wie man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen konstatieren muss, völlig unzutreffend als „empirische Forschung“ (Otto/Oelerich/Micheel 2003) bezeichnet wird. Dies ist indes kein Mangel des feldtheoretischen Konzepts, auch geschieht die Hinwendung zur Empirie nicht um der Empirie willen, sondern vielmehr ist dies ein methodologisches Erfordernis, das sich

bereits aus der De-ontologisierungproblematik ergibt, wie sie sich einer Theorie stellt, die nichts voraussetzen bereit ist, was sie nicht beobachten kann.

### 3.4 Exkurs: Das heimliche Curriculum gegen Gewalt – Evaluationsforschung im sozialpädagogischen Feld

Die methodologische Auseinandersetzung mit dem Feldkonzept hat in einer wesentlichen Hinsicht noch nicht zu einem abschließenden Ergebnis geführt. Sie allein hat nämlich keinen Aufschluss darüber geben können, was mit einer feldtheoretisch instrumentierten Forschung tatsächlich über das „Sozialpädagogische“ in Erfahrung gebracht werden kann. Anders gesagt: Offen bleiben musste bislang die Frage, ob die postontologische Reflexivität, die im Rahmen einer feldtheoretischen Forschungsstrategie bei der Konstruktion des Gegenstandes ins Werk gesetzt wird, sich auch beim Übertritt in den Modus „gegenstandsbezogener“ Aussagen auszahlt. Es geht also um die Leistungsfähigkeit einer feldtheoretischen Methodologie bei der Erschließung des „Sozialpädagogischen“, letztlich darum, welche Einsichten sie in die „sozialpädagogische Ordnung des Wirklichen“ eröffnet. Den Schlussstein einer Studie, die sich von Anfang an mit der Aufgabe befasst hat, ausgehend von einer erkenntniskritischen Analyse der sozioepistemologischen Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung, einen konstruktiven Beitrag zum Gegenstandsproblem einer Theorie der Sozialpädagogik zu leisten, kann daher nur der Versuch bilden, die entwickelte Objektivierungsstrategie „am Material“ zu explizieren. Dies soll hier anhand der exemplarischen Darstellung eines vermeintlich harmlosen und unspektakulären Projektes aus dem Bereich der Evaluationsforschung geschehen, das von der Frage nach den Wirkungen eines sozialen Trainingskurses für gewaltbereite Jugendliche seinen Ausgang nahm.<sup>134</sup>

#### *Wirksam unwirksam*

So genannte Anti-Aggressions-Trainings bzw. Anti-Gewalt-Trainings für Jugendliche und junge Erwachsene stehen seit einigen Jahren hoch im Kurs. Den Kern dieses „Curriculums gegen Gewalt“ (Weidner 1997a), so wird es zumindest konzeptionell ausgewiesen, bildet ein so genannter „konfrontativer Interventions-“ bzw.

---

<sup>134</sup> Vorweg: Das Beispiel ist in der Tat nur ein Beispiel. Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass damit das analytische Potential einer Feldanalyse erschöpfend demonstriert werden kann. Insofern bleibt es dabei, dass die vorangegangene methodologische Reflexion im wesentlichen einen propädeutischen Stellenwert hat. Das für diesen Projektbericht herangezogene Datenmaterial stammt aus Erhebungen, die mit den Methoden der Gruppendiskussionen, der Beobachtung und des Experteninterviews im Rahmen von drei sogenannten sozialen Trainingskursen für gewaltbereite Jugendliche eines Trägers der freien Jugendhilfe in einem Zeitraum von neun Monaten durchgeführt wurden.

„Erziehungsstil“. Die „Konfrontative Pädagogik“ (vgl. Weidner 2004) basiert, so liest es sich in den Selbstdarstellungen ihrer Erfinder, auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma und kombiniert Elemente aus der sogenannten „Glen-Mills-Pädagogik“ (vgl. Colla 2001) sowie der „Konfrontativen“ und „Provokativen Therapie“ (vgl. hierzu Corsini 1987 bzw. Farrelly/Brandsma 1987). Sie zielt dabei auf Seiten des jugendlichen Probanden auf eine „Einstellungsänderung“, die zukünftig dessen „angemessene Selbstbehauptung“ in Konfliktsituationen wahrscheinlicher machen soll. Konfrontativ zu arbeiten bedeutet in diesem Sinne, den unablässigen Willen zu demonstrieren, auf gewaltaffines oder „grenzüberschreitendes Verhalten“ unmittelbar und für Umstehende sichtbar mit Konsequenzen zu reagieren. Gefordert sind „Biss, Konflikt und Grenzziehungsbereitschaft“ (Weidner/Gall 2003, S. 18), überwunden werden sollen professionelle Selbstmissverständnisse, wie sie sich hinter Leitorientierungen wie „Akzeptanz“ und „Emanzipation“ verbergen, die als Erblasten der anti-autoritären Bewegung und der akademischen Sozialisation der sozialpädagogischen Fachkräfte gekennzeichnet werden. Die Devise lautet: „Gebt den Aggressiven doch endlich die Konfrontation (im sozialpädagogischen Schonraum), die sie immer (auf der Straße) gesucht haben“ (Weidner 1997, S. 1). Die Verfechter verbinden entsprechend mit diesem Erziehungsstil einen Paradigmenwechsel weg von den traditionell defensiv-akzeptierenden hin zu offensiv-agierenden Interventionsformen, gleichwohl in jüngster Zeit ein verstärktes Bemühen darum erkennbar ist, Bezüge zu traditionellen sozialpädagogischen Programmatiken wie etwa der der „Lebensweltorientierung“ herauszustellen (vgl. etwa Kilb 2005).

Von den USA und der Anwendung im Strafvollzug hat sich der „Konfrontative Interventionsstil“ inzwischen trotz anfänglicher Ablehnung im Bereich reaktiver Jugendhilfemaßnahmen weitgehend durchgesetzt – und dies nicht nur in der Arbeit mit jugendlichen Straftätern. In diesem Zusammenhang hat sich nicht nur ein breites Spektrum an Trainingsangeboten für Jugendliche von jeweils unterschiedlichem Zuschnitt, sondern auch ein ganzer Markt an Fort- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte etabliert.<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> Das erstmals in der niedersächsischen Jugendstrafanstalt Hameln 1986 angewandte und mittlerweile markenrechtlich geschützte Konzept des „Anti-Aggressivitäts-Training (AAT)“ hat sich bereits seit längerer Zeit bis hin zur Schule auf Bereiche ausgedehnt, die – entsprechend der Systematik des Kinder- und Jugendhilferechts – jenseits der Jugendhilfe im Strafverfahren liegen (vgl. hierzu etwa Weidner/Kilb/Jehn 2003; Kilb/Weidner/Gall 2006).

Der Erfolg der Konzepte beruht auf einem „Wirksamkeitsversprechen“ (Scherr 2002), das sich vorwiegend auf anekdotische Evidenzen stützt. Es ist Teil einer werbewirksamen Selbstinszenierung der Urheber des Konzepts, die ihre Überzeugungsmacht aus einer „Verbindung von Pragmatismus als Prinzip und Klarheit in der Rhetorik“ bezieht (Krasmann 2000, S. 205; vgl. kritisch dazu auch: Kunstreich 2003; Winkler 2003b). Als Belege für die Wirksamkeit der Programme werden vorzugsweise Aussagen jugendlicher Probanden herangezogen, vermeintlich imposante Sentenzen, die an das prekäre professionelle Selbstbewusstsein der durch Misserfolge entmutigten Praktiker appellieren (vgl. in diesem Sinne etwa Schanzenbächer 2004), aber auch in ihrer populistischen Rhetorik darauf setzen, das voyeuristische Interesse derjenigen zu provozieren, die solche Programme nur vom „Hörensagen“ kennen. Einlassungen von Jugendlichen wie etwa „So hat noch nie jemand mit mir gesprochen!“, „Ich dachte, ich wäre toll...“ (vgl. Kilb 2004 bzw. Kilb/Weidner 2003, S. 93) oder „Ohne Training wär ich jetzt drin [im Knast]“ (Hansen/Römhild 2003, S. 160; Ergänzung S.N.) werden als Testimonia für gleichsam kathartische Effekte gedeutet, die gerade in Verbindung mit einer argumentativ vorgeschalteten Dämonisierung des jugendlichen Gewalttäters – die Rede ist beispielsweise von einer „Gewaltelite“ (Weidner 1995) oder einer „selbstbewusst auftretenden, thrill-orientierten Spezies“ (Weidner/Malzahn 1997, S. 43) – dazu geeignet erscheinen, das drastische Ausmaß der Behandlungseffekte zu vereindeutigen. Daneben wird neuerdings vermehrt auch auf Evaluationsstudien verwiesen, die – an die Wissenschaftsgläubigkeit der Fachkräfte appellierend – vermeintlich seriös und intersubjektiv nachvollziehbar belegen können sollen, was der reiche Erfahrungsschatz des konfrontativ agierenden Pädagogen immer schon hergab (vgl. Kilb/Weidner 2000). Evaluationsstudien mit Kontrollgruppen, die, wie etwa diejenige von Schanzenbächer (vgl. Schanzenbächer 2003), mit Hilfe standardisierter, auf Selbstauskünften der Jugendlichen basierender Testverfahren Messungen der Veränderung des Aggressivitätsniveaus vornehmen und sich auf Befragungen von ausgebildeten Trainern stützen, kommen zu durchweg positiven Ergebnissen und beobachten eine signifikante Reduktion der „nach außen gerichteten Aggressivität“. Gerade Vergleichsuntersuchungen mit „anders“ bzw. „unbehandelten“ Kontrollgruppen, die langfristige Wirkungen mit dem Kriterium der „Legalbewährung“ zu erfassen suchen, zeigen jedoch den – gemessen an den werbewirksamen Prophezeiungen – ernüchternden Befund, dass sich keine *spezifische* Wirksamkeit des Anti-Aggressionstrainings nachweisen lässt: „Die positiven Effekte des AAT liegen [...] nicht

über dem Durchschnitt anderer Maßnahmen [...]“ (Ohlemacher et al. 2003, S. 128; vgl. hierzu ausführlich Ohlemacher et al. 2001). Die Unbeobachtbarkeit spezifischer Wirksamkeit im Hinblick auf die anschließende „Legalbewährung“ der Teilnehmer steht damit im deutlichen Kontrast zu den spezifischen Wirksamkeitserfahrungen der Verfechter des Programms und der Akteure, die entsprechende Maßnahmen durchführen bzw. an diesen teilnehmen.

Auf den ersten Blick mag man davon Abstand nehmen wollen, die bei den jeweiligen Evaluationen ermittelten Einschätzungen zur Wirksamkeit des Programms gegeneinander ins Feld zu führen, liegen ihnen doch allem Anschein nach völlig unterschiedliche Kriterien für die Wirksamkeitsbestimmung zugrunde. Hinter den inkongruenten Aussagen inkommensurable Maßstäbe für den Erfolg der Maßnahmen zu vermuten, griffe allerdings entscheiden zu kurz, distanzieren sich doch die Urheber des Programms keineswegs von dem Anspruch, dass sich die durch die Intervention hervorgerufenen, im Pre-Post-Vergleich individuell abfragbaren Veränderungen der Verhaltens- und Wahrnehmungsdimensionen auch in einer Reduktion der Anzahl strafrechtlich relevanter „Rückfälle“ niederschlagen soll (vgl. etwa Weidner/Malzahn 1997, S. 43).<sup>136</sup> Das ergibt sich aber auch schon daraus, dass zumindest das Mutterprogramm „AAT“ als eine sogenannte „deliktsspezifische sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme“ bezeichnet wird (Burschik et al. 2001, S. 74), bei der ein strafrechtlich sanktioniertes „Fehlverhalten“ Anlass der Intervention ist, wengleich in toto und darüber hinaus mit dieser von Weidner so angebotenen „sozialpädagogische[n] Breitbehandlungsmaßnahme“ (Weidner 1995, S. 135) Zielsetzungen verbunden werden, die deutlich auf eine Brechung durch pädagogische Ambitionen verweisen, geht es doch weder „nur“ darum, die Werte auf der FAF-Aggressivitätsskala zu senken, noch „nur“ darum, rechtskonforme Verhaltensweisen wahrscheinlicher zu machen, sondern um eine nachhaltige Transsubstantion von Personen, die sich in deren „Selbstbild“ manifestiert und sich daran zu erkennen gibt, dass sich die „Schläger“ in „Friedensagenten“ verwandeln (Heilemann/Fischwasser von Proeck 1998, S. 228). Vor diesem Hintergrund und in dieser Logik weitergedacht wäre die zukünftige Straffreiheit der jugendlichen Teilnehmer noch der geringste Effekt, den

---

<sup>136</sup> Deutlich wird dies nicht zuletzt an dem Versuch, die Untersuchungsergebnisse zur Rückfallhäufigkeit und Rückfallintensität als empirische Belege für die prinzipielle Wirksamkeit des Programms auszugeben (vgl. Kilb/Weidner 2000). Dies geschieht jedoch, dass man sich ohne sich dabei den weiterführenden Fragen stellen würde, die für die Legitimation des Programms aus der bisherigen Nicht-Nachweisbarkeit seiner spezifischen Wirkungen resultieren.

man sich von einem solchen Programm versprechen kann. Es besteht also gerade kein Grund zu der Annahme, dass eine Evaluation die auf das Kriterium der „Legalbewährung“ abstellt, an den Effekten des Programms vorbeizieht, weil sie im Lichte von Maßstäben erfolgt, die zwar konstitutiv für das Erkenntnisinteresse der Evaluation sind, aber nicht der Zielsetzung der beteiligten Akteure entsprechen. Angesichts dessen stellt man mit einiger Verwunderung fest, dass tatsächlich allen Ernstes darüber debattiert wird, welche der hier genannten Untersuchungen denn nun das angemessenere „Evaluationskriterium“ für die Bestimmung der Effekte des Programms zugrunde lege.<sup>137</sup> Und umso mehr irritiert die Tatsache, dass es überhaupt zu den inkongruenten Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit kommt. Um es paradox zu formulieren: Die von den Verfechtern konstatierten spezifischen *Wirkungen* des Programms sprechen nicht für die spezifische *Wirksamkeit* des Programms.

#### *Von der Ontologie der Wirksamkeit zur Empirie der Wirkung*

Bei näherem Hinsehen dürfte jedoch klar werden, dass die paradoxierende Auslegung der unterschiedlichen Befunde Voraussetzungen engagiert, die denjenigen entsprechen, die auch die Evaluationsstudien bei der Objektivierung der Wirkungen des Programms in Anspruch nehmen. Als paradox präsentieren sich die Aussagen nämlich nur dann, wenn davon ausgegangen wird, dass Wirkungen (efficacy) ausschließlich als Wirksamkeiten (effectiveness) identifizierbar sind, da damit von vorneherein ausgeschlossen wird, dass als Effekte auch andere als die Erwarteten und als erwünscht Antizipierten auftreten können.<sup>138</sup> Wenn jedoch als Wirkung nur in Betracht gezogen wird, was der dekretierten Wirksamkeit entspricht, so scheint dies seinen Preis zu fordern und gleich in mehrfacher Hinsicht problematisch zu sein. Ein erstes Standardargument bezieht sich auf die darin angelegte systematische Vernachlässigung etwaiger unerwünschter (Neben-)wirkungen, ein zweites darauf, dass die Konzentration auf die Wirksamkeit von Programmen eine eindeutige kausale Zurechenbarkeit

---

<sup>137</sup> So bemerken etwa Ohlemacher et al. (2003) mit Blick auf den von Schanzenbächer und zuvor von Weidner eingesetzten Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF): „Der Nachweis, dass das AAT gegebenenfalls diese Selbstwahrnehmung [...] verändert, ist [...] als Evaluationskriterium des AAT nachrangig“ (a.a.O., S. 14).

<sup>138</sup> Freilich sind neben der (vorläufigen) paradoxierenden Zuspitzung andere Möglichkeiten der Deutung der sich widersprechenden Befunde denkbar. Statt auf die Widersinnigkeit hinzuweisen, könnte man darauf setzen, dass die Studien zur Legalbewährung die Wirksamkeitsversprechen der Verfechter des Programms schlicht und einfach widerlegen und zeigen, dass diese mit einem „falschen“ Zurechnungsschema, mit einem „falschen“ Kausalplan operieren. Eine solche Deutung müsste jedoch ebenfalls auf die Identifikation von Wirkung und Wirksamkeit zurückgreifen.

unterstellt, ohne die beobachteten Wirkungen mit letzter Sicherheit auf beobachtbare Verursachungen zurückführen zu können (vgl. hierzu etwa Holthusen/Lüders 2003, S. 22f.) und ein drittes, daraus ableitbares Argument, zielt darauf, dass die bloße Feststellung von Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit lediglich Aussagen darüber zulässt, ob, aber eben nicht: *wie* etwaige Erwartungen operativ in jene Eigenschaften verwandelt werden, welche die Evaluation als Wirksamkeit des Programms zu identifizieren sucht. Diese Standardargumente registrieren jedoch nur die immanenten Probleme einer Intellektionslogik, die sie selbst zugrundelegen und die gerade deswegen nicht zur Aussprache gelangt. Kalkuliert schon die Assoziation der Wirkung im Horizont eines zweitheiligen Intellektionsschemas mit ontologischen Polaritäten – Wirkung ist (gleichsam mechanische) Wirkung von etwas auf etwas anderes, Vermitteltes ohne vermittelnde Mitte –, so schrumpft diese Konstellation mit der Regression auf den Gesichtspunkt der Wirksamkeit, unter dem Wirkungen nur als Eigenschaften von etwas aufgebracht werden können, auf ein Erfahrungsregister zusammen, das sich gänzlich auf Unmittelbarkeit – sowohl des Beobachteten als auch der Beobachtung – versteht. Die wirksamkeitsbezogene Evaluation ist also immer schon durchzogen mit einem ontologischen Apriori als dessen aposteriorische Vergegenwärtigung sie sich in Szene zu setzen sucht.

Die Kehrseite dessen ist, dass Wirkung nicht anders als vom „Gegenstand“ her gedacht werden kann und dieser als immer schon bestimmt vorausgesetzt werden muss. Nicht von ungefähr gehört die Tugend der „Gegenstandsangemessenheit“ zu den zentralen Forderungen der methodologischen Diskussion innerhalb der Evaluationsforschung (vgl. hierzu stellvertretend für viele Kromrey 2001 bzw. die Beiträge in Uhl/Ulrich/Wenzel 2004). Der Gegenstand wird dann sowohl zum Ausgangspunkt als auch zum Bezugspunkt der Wirksamkeitsbeobachtung, ist zugleich Bemessungsgrundlage und Bemessenes.<sup>139</sup> In dieser zirkulären Figur erscheint er mithin als messbares Maß seiner selbst. Auch die Unterscheidung zwischen Wirkung und Wirksamkeit rückt damit aus dem Blick. Daraus resultiert letztendlich ein sich in seiner Normativität unkenntlich machender Essentialismus, der die Bemessungsleistungen der Wirksamkeitsbeobachtung in die Eigenschaften des Gegenstandes hineinschmuggeln kann. Wer Wirkungen als Wirksamkeiten instituiert, kodifiziert zugleich die Voraussetzungen des Redens über

---

<sup>139</sup> Ironischerweise dürfen in diesem Sinne auch die oben referierten Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms, die scheinbar in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen, durchaus als gleichermaßen „objektiv“ gelten.

Wirkungen. Damit erübrigt es sich, Fragen nach der Beobachtbarkeit von Wirkungen überhaupt noch zu stellen. Was als Wirkung zu gelten hat, wenn eine solche vorliegt, steht dann bereits im Vorhinein fest. Ob etwas bewirkt wird, entscheidet sich allein danach, wie wirksam etwas ist.

Um sich von der gegenstandsbezogenen Seinsvorgabe frei zu machen, könnte man ausgehend von einem relativistischen Perspektivismus die Beobachtbarkeit von Wirkungen in die Abhängigkeit eines Beobachters stellen. Man wird dann jedoch konsequenterweise darauf stoßen, dass es sich hier um nichts anderes als das subjektivistisch-solipsistische Pendant zur objektivistischen Ontologie handelt, das letztlich nicht mehr als eine Scheinalternative darstellt. Statt sich in diesem unversöhnlichen Dualismus einzurichten, soll versucht werden, die Problematik noch eine Etage tiefer zu legen, um die Abgründigkeit der gegenstandsbezogenen Wirksamkeitsbeobachtung voll herauszustreichen. Die Seinsvorgabe des Ding-Eigenschaftsschemas verlangt Entitäten, die sich gegenstandstheoretisch durch Konsistenz, Geschlossenheit und Selbigkeit auszeichnen. Geht es um die Beschreibung von Wirkungen bzw. Wirksamkeiten kann eine solche Forderung jedoch nur um den Preis einer paradoxen Grundausrichtung aufrechterhalten werden. Dies ist deshalb der Fall, weil es der Sachverhalt der Wirksamkeit, um beschrieben werden zu können, immer schon gebietet, dass die gegenständlich-territorial fixierte Grenze der Selbigkeit gekreuzt und überschritten werden kann. Auch hier also scheitert das ontologische Erfahrungsregister an seinen eigenen Prämissen. Sollen Wirkungen der Beobachtung zugänglich sein, dann ist es wenig vielversprechend auf Beobachtungsgrößen zu fokussieren, deren Selbstidentität kategorial verbürgt ist. Insofern wird man sich kaum länger darauf einlassen wollen, die Frage nach der Beobachtbarkeit von Wirkungen mit der Überprüfung des Grades der Verwirklichung von (mit einer gegenständlichen Adresse) versehenen Wirksamkeitserwartungen zu umgehen. Vielmehr scheint die Beobachtung von Sachverhalten, die immer schon über sich hinausweisen, nur möglich auf der Grundlage ihrer gegenstandstheoretischen Neuvermessung. Um aber nicht erneut ein Scheitern der Beobachtung an sich selbst zu riskieren, indem man Präexistenzen konzidiert, ist es notwendig, davon abzusehen, die analytischen Voraussetzungen einer realistischen Interpretation zu unterziehen bzw. als Erkenntnisinstrument einzusetzen, was eigentlich Erkenntnisobjekt sein sollte. Positiv formuliert: Erforderlich ist es, die Beobachtbarkeit des zu Beobachtenden als momentanes Ereignis von Beobachtung zu

reflektieren. Das „Wie“ der Beobachtung beschreibt sich nicht vom „Was“ her, wie auch das „Was“ der Beobachtung“ sich nicht vom „Wie“ her zu erkennen gibt, sondern das „Was“ ergibt sich als ein „Wie“ nur in und durch die Beobachtung des „wie“ einer sich als tatsachengenerativ entfaltenden Beobachtung, in der „Was“ und „Wie“ sich begegnen.

Statt Wirksamkeit in der Gestalt einer gegenständlich verkörperten Eigenschaft zum Ausgangspunkt zu nehmen, wird es im Folgenden darum gehen, Wirkungen als Bezugspunkt der Objektivierung einzurichten. Ist es aber überhaupt möglich, Wirkungen unabhängig von Wirksamkeitssuppositionen zu thematisieren, also ohne dass immer schon gewusst werden müsste, was bewirkt werden soll? Um diese Frage zu beantworten, wird das Problem der Empirie von Wirkungen im Horizont des Problems ihrer empirischen Bestimmbarkeit aufgegriffen. Im Mittelpunkt des Projektes, von dem hier berichtet wird, stand also nicht etwa ein theoretisches Problem, sondern eine grundlegende methodologische Frage der (wirkungsorientierten) Evaluationsforschung.

Angesichts dieser Problemvorgabe bietet es sich an, bei der Umstellung des die Beobachtung informierenden intellektionslogischen Dispositivs von Wirksamkeit auf Wirkung die feldtheoretische Methodologie der Objektkonstruktion in Anschlag zu bringen. Dies nicht nur, weil sie forschungsstrategisch einen radikalen Bruch mit ontologischen Weltbedeutsamkeiten an- und einleitet, sondern auch, weil sie bereits eine Empirie der Wirkung voll integriert (Letzteres gilt insbesondere dann, wenn sie im Modus der „Teilnehmenden Objektivierung“ vollzogen wird, in dem Momente wissenschaftstheoretischer Reflexivität mit einem entpropositionalisierten Blick konvergieren, der Beobachtbarkeiten im Medium der Beobachtung operativer Evidenzen erzielt). Was wird nun aus der zuvor herausgearbeiteten Problematik der empirischen Bestimmbarkeit von Wirkungen, wenn man sich ihr von einer feldtheoretischen Methodologie der Objektkonstruktion her nähert?

Zunächst einmal verschafft man sich mit dem feldtheoretischen Objektivierungsmodus die Möglichkeit, sich „aktiv und systematisch“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 267) zum Objekt einer Untersuchung zu positionieren und zu jenen spontantheoretischen Vorannahmen über seine „objektiven“ Eigenschaften und ihre Lokalisierung auf Distanz zu gehen, die in die gegenstandsbezogene Auffassung immer schon eingeschrieben sind.

Es ist der Verzicht auf die Illusion der unmittelbaren Präsenz des wissenschaftlichen Gegenstandes und alle damit einhergehenden präreflexiven Bestimmungen, der zugleich Spielräume für die strategische Gegenstandskonstruktion eröffnet. Insofern stiftet er die Voraussetzungen für eine reflexive Forschungspraxis, die sich ihre Problemstellungen und analytischen Konzepte nicht von offiziellen institutionellen Leitbildern und Programmatiken, allgemein herrschenden Klassifikationssystemen oder den Selbstbeschreibungen einer professionellen Praxis vorgeben lässt. Sie sind immer nur empirisches Datum, stellen jedoch niemals den Objektivierungshorizont dar, in dem sich der Forschungsprozess bewegt. Bildet „das“ Feld den strategischen Ausgangspunkt der Analyse, so lässt sich jene Flucht in den Gegenstand vermeiden, wie sie der Wirksamkeitsbeobachtung eignet. In den Mittelpunkt rückt ein Geflecht von Relationen in seiner von der Spur wechselseitiger Konditionierungen gezeichneten Ereignisqualität, das sich als Moment in nicht arretierbare Wirkungsketten einträgt. Eine solche Ordnung präexistiert nicht, sie wird stets aufs Neue in ihrer Beobachtbarkeit beim Beobachten erbracht. Der Prozess der Beobachtung inhäriert gleichsam in seinem Produkt. In der feldtheoretisch instrumentierten Beobachtung tauchen Wirkungen als Zeichen der Verwirklichung von Ordnungen auf, die als solche noch auf die Strukturierungsleistung der Ordnung wie auch auf die Ordnungsleistungen operativer Vollzüge verweisen. Sie knüpfen dabei ein gleichsam unsichtbares Band zwischen Struktur und Praxis. Grundsätzlich werden Wirkungen hier nicht – wie etwa Wirksamkeiten – als territoriale Expansion der Dinglichkeit gefasst, welche die ihr vorgegebenen Grenzen nur dehnen oder auf Kosten der Selbigkeit des Dinges übertreten können; auch siedeln sie nicht als prekäre Platzhalter in einem undefinierten und namenlosen Zwischenraum ontologischer Polaritäten. Wirkungen stellen vielmehr ein selbständiges Realisierungsformat des Feldes als Beobachtungskategorie dar, mit dem das Abschreiten einer rekursiven Verweisungsstruktur ins Werk gesetzt wird. In Ihnen vergegenwärtigt sich sozusagen die Sukzession der relationslogisch rekonstruierbaren Ordnungsbildung auf basalem empirischen Niveau als momentane Koextension von Teil und Ganzem, von Ereignis und Struktur.

Daraus folgen nun unweigerlich Konsequenzen für eine Empirie der Wirkung. Die Antwort auf die Frage nach der Beobachtbarkeit von Wirkungen als Wirkungen ergibt sich unmittelbar aus der Einsicht, dass Wirkungen die Verwirklichung von Ordnungen anzeigen. Dies bedeutet nämlich, dass sie als Geschehen von Ordnungsbildung

beschrieben werden können. Das heißt jedoch nicht, dass sich Wirkungen in Gestalt der resultierenden Ordnung erfassen lassen, sondern das heißt nur, dass sie sich in deren Licht erst als solche herauskristallisieren.<sup>140</sup> Wirkungen haften weder an den Ordnungen noch an den Operationen, in denen diese aktuiert wird. Beobachtbar werden Wirkungen in dem Moment, wo operative Vollzüge einer Wirklichkeit eine strukturelle Signatur verleihen oder eine solche restituieren, um diese als wirkliche Wirklichkeit dadurch immer wieder evidieren zu lassen. Möglich ist eine solche Fokussierung, weil man für das Beobachtungsarrangement einer feldtheoretischen Analyse aufgrund der Annahmen der Gleichursprünglichkeit aller Beobachtungszonen und der Symmetrie von Beobachtung und Beobachteten jederzeit aus mehreren Einstiegsstellen wählen kann. Der feldtheoretische Objektivierungsmodus erlaubt es so, sich in einem relational strukturierten und in der Gestalt von differentiellen Positionen und differentiellen Positionierungen unterschiedlicher Populationen von Akteuren gleichsam mehrfach objektivierbaren Ganzen einzurichten und im Zuge dessen einen transmissiven Raum des Möglichen zu beobachten, dessen praktische Nutzungen zu erkennen geben, wie sich Wirkungen im Bewirken bestimmter Wirklichkeiten abzeichnen. In diesem Sinne blickt eine feldtheoretische Analyse auf das in der Form von Stellungnahmen und Praktiken abgreifbare Erzeugen, Ausagieren und Restituieren einer Ordnung hin, in deren Horizont im Modus von Verwirklichungen „eigene Seite[n] des ‚Wirklichen‘“ (Cassirer 1988, 9) hervorgebracht werden, die sich dem attachierten und darin verstrickten Beobachter mitunter als Wirksamkeiten, dem Akteur gar als Selbstwirksamkeiten aufdrängen.

Konzeptualisiert man Wirkungen als ein Feldmoment, dann dehnt sich der objektivierende Blick auf die strukturellen Bedingungen und operativen Logiken aus, unter denen verfertigt und vereindeutigt wird, was letztlich den Akteuren als unmittelbarer und vergegenständlichter Ausdruck einer wirklichen Wirklichkeit gilt. Wirkungen erscheinen dann auf dem Monitor der feldtheoretischen Beobachtung als empirische Korrelate wirklichkeitsstiftender Ordnungsbildungen. Gelingt es auf diesem Wege die Genese und die wirklichkeitskonstituierende Bedeutung von Wirkungen am operativen Vollzug einer spezifischen Ordnung evident werden zu lassen und diese als

---

<sup>140</sup> Zumindest erscheint es vor dem Hintergrund des postontologischen Primats der Beobachtbarkeit wenig vielversprechend zu sein, anzunehmen, Ordnungen als Speicher von Wirkungen zu konzipieren. Die feldtheoretische Beobachtung kennt keinen solchen „Aggregatzustand“ von Ordnungen. Sie sind zwar als agierte Ordnung von Wirkungen gezeichnet und insofern genetisch indexikalisiert, das heißt aber nicht, dass sie die Geschichte ihrer bewirkten Existenz regelrecht *in sich* aufbewahren, um sie sodann wiederum als Wirkung zu disseminieren.

momenthafte Erscheinung eines durch die Struktur des Feldes vermittelten und präformierten Prozesses der wechselseitigen Durchdringung von (wirksamkeitsbezogenen) Wirklichkeitsauffassungen und spezifischen Praktiken der Verwirklichung greifbar werden zu lassen, dann können Wirkungen als empirische Sachverhalte beschreiben, ohne dass man immer schon wissen und voraussetzen müsste, was bewirkt werden soll. Eine feldtheoretisch operierende Evaluationsforschung qualifiziert Wirkungen nicht im Horizont von vermeintlich durch den Gegenstand verbürgten Wirksamkeitserwartungen, sondern löst das Problem der Beobachtbarkeit von Wirkungen in der Frage nach der Realisierung wirklicher Wirklichkeiten auf. Wirksamkeitsfixierte Beobachtungsformen lassen sich vor dem Hintergrund dessen selbst noch als spezifische modi operandi der Qualifizierung wirklicher Wirklichkeiten dechiffrieren, als eine Qualifizierungspraxis nämlich, die im Medium von Wirkungen betreibt, was sie als wirksam beschreibt. Im Unterschied zu einer an Wirksamkeitsnachweisen orientierten Evaluation untersucht eine feldtheoretische Evaluationsforschung nicht, ob etwas bewirkt, was es bewirken soll, sondern ihr Erkenntnisinteresse besteht darin, in Erfahrung zu bringen, was und wie etwas bewirkt wird, wenn etwas wirkt. Gefragt werden kann dann auch, wie Wirksamkeit als Wirklichkeit entsteht.

*Bewirken und Verwirklichen: Die Wirkung der Ordnung und die Ordnung des Wirklichen*

Die vorliegenden Evaluationsstudien zu deliktspezifischen Trainingsmaßnahmen für sogenannte gewaltbereite Jugendliche, die sich der Programmatik einer „Konfrontativen Pädagogik“ zurechnen, behandeln das Problem der empirischen Bestimmung von Wirkungen ausschließlich als ein Problem der Messung von Wirksamkeit. Insofern haben sie immer schon darüber entschieden, was als Wirkung in Betracht kommt und was nicht, bevor sie die Wirkungen der Programme einer Analyse unterziehen. Das hat zur Folge, dass sie in ihren Untersuchungen lediglich konventionelle Wirksamkeitserwartungen beglaubigen und über Wirkungen nur insoweit Auskunft geben, wie diese sich den dem „Gegenstand“ gleichsam inhärenten Zielsetzungen fügen. Ein feldtheoretischer Zugriff gestattet es hingegen, Wirkungen als eine Dimension der Verwirklichung zu thematisieren und dabei den Blick auf jene Vorgänge zu richten, in denen und durch die Wirkungen zu identifizierten Wirklichkeiten von spezifischer

Qualität gerinnen. Indes bleibt zu fragen, was man dabei mehr sieht. Entsprechend wird es im Folgenden darum gehen, die Leistungsfähigkeit einer feldtheoretischen Empirie der Wirkung „am Material“ zu explizieren und – darüber hinaus – zu zeigen, was man über die „sozialpädagogische Wirklichkeit“ erfährt, wenn man sich für ihre Bewirk(lich)ung interessiert. Verdeutlicht werden soll dies schlaglichtartig anhand eines Beispiels aus dem Repertoire der Befunde der bereits angesprochenen Evaluation eines „Anti-Gewalt-Trainings“ für jugendliche Straftäter.

Die im Rahmen der Studie durchgeführten Experteninterviews<sup>141</sup> waren darauf ausgerichtet, Kriterien für den Erfolg des Trainingsprogramms zu explorieren, die dann schließlich in operationalisierter Form die Grundlage eines teilstandardisierten Befragungsinstruments bilden sollten. Im Verlauf der Gespräche stellte sich wiederholt heraus, dass die Akteure die „Legalbewährung“ des Probanden als wichtigstes Kriterium für den Erfolg der Maßnahme erachten. Ferner gaben sie zwar an, wie es häufig genannt wurde, über keine „gesicherten Informationen“ darüber zu verfügen, „ob das wirklich was bringt“<sup>142</sup>, gleichwohl zeigten sie sich ausnahmslos von der Wirksamkeit der Maßnahme überzeugt: „Man sieht das ja schon während dem Training, wie sich einer gibt, wie sich die Gruppe entwickelt [...] Oft sind es kleine Veränderungen, an der äußeren Erscheinung, im Umgang mit den anderen. Und bei den meisten passiert das auch.“ In den Interviews kristallisierte sich dabei zum einen mit zunehmender Deutlichkeit heraus, dass die professionellen Akteure über „eigene“ Kriterien verfügen, mit denen sie sich die Wirkungen des Programms ersichtlich machen, Kriterien, die wohl kaum als zuverlässige Prädiktoren für „Legalbewährung“ Geltung erlangen könnten; zum anderen wurden auf Fragen wie „Woran erkennen Sie, dass die Maßnahme etwas bewirkt“ im wesentlichen die gleichen, stets als „Verhaltensweisen“ kodierten Anzeichen angeführt (in Stichworten: „Verantwortungsübernahme“; „Einhaltung von Regeln“; „Ehrlichkeit“, „Selbstreflexionsfähigkeit“ und dergleichen mehr). Als eines der wichtigsten Anzeichen für die Wirksamkeit der Maßnahme erweist sich in der Befragung der Sachverhalt des Zustandekommens einer „Gemeinschaft unter den Kids“, was auch zusätzlich durch verbale Äußerungen von Kursleitern untermauert wird, die im Rahmen der Beobachtung aufgezeichnet wurden. So bemerkte beispielsweise eine

---

<sup>141</sup> Interviewt wurden in diesem Zusammenhang insgesamt acht Fachkräfte, die in einer Jugendhilfeeinrichtung als Leiter und Ko-Leiter von Anti-Gewalt-Trainings tätig sind und ihrer Selbstauskunft zufolge, einen „konfrontativen Erziehungsstil“ bevorzugen. Zu ihnen gehörten der Ausbildung nach sowohl Sozialpädagogen und Sozialarbeiter als auch Psychologen und Erzieher.

<sup>142</sup> Begründet wurde dies durchweg mit dem Fehlen oder der Unzugänglichkeit von Informationen über strafrechtlich relevante Rückfallhäufigkeiten und Rückfallintensitäten.

Ko-Leiterin im Anschluss an die Abschlussitzung eines insgesamt viermonatigen Kurses gegenüber ihrem Kollegen: „Man hat heute so richtig gesehen, wie die in den letzten Wochen zusammen gewachsen sind. Sowas gibt mir immer ein gutes Gefühl, dass sie, ja nicht alle, aber zumindest die meisten es packen“. An dem Datenmaterial, das bei Gruppendiskussionen<sup>143</sup> mit jugendlichen Kursteilnehmern durchgeführt wurde, lässt sich wiederum zeigen, dass diese ihrerseits die Wirksamkeit des Programms ebenfalls mit der Verwirklichung von Gemeinschaftlichkeit in Verbindung bringen. „Mein ganzes Leben hat’ ich mit so Pädagogen ze tun. Ich weiß bis heut net’, wat die von mir wolln’. Ohne dat mir in der Grupp’ zusammengehalten hätten, hätt ich das net durchgehalten und es hätt’ sich auch nix verännert. Und daran wie mir am Schluss mitnanner umgegangen sinn, hat ma och gemerkt, dat et net nur mir so geht, oder [blickt in die Runde]?“.<sup>144</sup>

Die Beobachtungsprotokolle, die im Nachgang zu einzelnen Kurseinheiten mit Hilfe von Videoaufzeichnungen angefertigt wurden, halten eine Reihe von Sequenzen fest, die operative Entsprechungen zu den in den Interviews und Gruppendiskussionen als „Anzeichen“ ausgewiesenen Verhaltenskategorien der Wirksamkeitsperzeption zu erkennen geben, aus der die Beobachtung von Personenveränderung als Selbstdifferenz in der Zeit Gewissheit bezieht. Sie verweisen auf Praktiken<sup>145</sup>, die im Akt des „Einwirkens“ auf die jugendlichen Probanden bereits das zu Bewirkende zur Darstellung zu bringen suchen. In diesem Zusammenhang spielt die Aufführung von gleichsam empirischer Gemeinschaftlichkeit eine Schlüsselrolle, in der Gestalt von Vertrauensübungen und gruppendynamischen Spielen etwa, die als interaktiv verfasste Repräsentationsformate das Geschehen ereignishaft strukturieren. Solche Arrangements dienen dazu, dass die jugendlichen Probanden bereits im Verlauf der

---

<sup>143</sup> An den acht im Zeitraum von neun Monaten durchgeführten Gruppendiskussionseinheiten waren insgesamt 36 Jugendliche beteiligt.

<sup>144</sup> Setzt man diese Aussage ins Verhältnis zu derjenigen der Ko-Leiterin, so wird erkennbar, dass es sich hier um differentielle Positionierungen handelt, in denen sich ein in die Struktur eingetragenes Prinzip der Teilung und Hierarchisierung vergegenwärtigt, das als soziale Grammatik der Differenzierung zwischen Personen – professionelle Akteure auf der einen, die Adressaten als Gruppe auf der andern Seite – gehandhabt wird, nichts anderes als ein Feldeffekt.

<sup>145</sup> Im Unterschied zu Handlungen, die, um „verstanden werden zu können“, den Rückgang auf das sinnstiftende Zentrum des (meistens freien und vernunftbegabten) Subjekts verlangen, lassen sich Praktiken als Momente eines Geschehens „zwischen allen Stühlen“ (als da etwa wären: Personen, Körper, physische Gegenstände, Räume etc.) einer materiell-symbolisch strukturierten Umgebung begreifen. Während die Beschreibung von Handlungen immer auf den Zweck und den rationalen Grund hinblickt, dem sie sich verdanken, geht es bei Praktiken darum, zu erkunden, wie sie zustande kommen und was sie kontinuiert: „Nach einer Handlung fragt man am besten die Akteure [...] Praktiken haben eine andere Empirizität: Sie sind in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar“ (Hirschauer 2004, S. 73). Vor dem Hintergrund der Einsichten, welche die methodologische Rekonstruktion des Feldansatzes bisher vermittelt hat, darf man durchaus noch einen Schritt weitergehen und Praktiken vollständig entmaterialisiert fassen als Nur-Vollzüge, die nicht im Dazwischen siedeln, sondern das operative Format des als Ganzheit nicht zugänglichen Ganzen repräsentieren.

Teilnahme am Programm, und nicht erst im Nachhinein, jene selbstdifferenten Verhaltensweisen zeigen, die man von ihnen als veränderte Personen erwartet. Das Bewirken von Wirklichkeit fällt mit der Demonstration von Wirkungen zusammen; sie werden gleichsam „herbeigehandelt“. Gemeinschaft ist das Medium, in dem sie selbst als zu Bewirkendes ihre sichtbare Form gewinnt.

„Gemeinschaftlichkeit“ spielt sich jedoch nicht ausnahmslos in spezifisch dafür „hergerichteten“ und *verwirk*-lichten Situationen ab, sondern vollzieht sich auch entlang des laufenden Geschehens, und zwar dann, wenn die professionellen Akteure die Teilnehmer oder diese sich untereinander mit offenen oder verdeckten Appellen dazu anhalten, bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen, die als Wirkungen des Programms lesbar gemacht werden können. „Gemeinschaft“ zählt nicht nur als unmittelbare symbolische Ausdrucksgestalt sich gerade verwirklichender Wirkungen, sondern sie ist auch ein Vehikel zur Schaffung von Wahrscheinlichkeitsstrukturen für erwartetes, selbstdifferentes Verhalten. Gemeinschaft dient dabei als der verlängerte Arm der professionellen Akteure, eine soziale Prothese, die den auf die unmittelbare Interaktionssituation beschränkten Akt des Einwirkens ins zeitlich und räumlich Unbestimmte, zumindest aber in das aktuell als unverfügbar Erscheinende hinaus ausdehnt. Stellvertretend hierfür lässt sich beispielsweise das am Ende jedes Kurses von Teilnehmern eingeforderte Versprechen anführen, auch zukünftig „aufeinander Acht zu geben“ und sich nicht „untereinander zu prügeln“. Anführen lassen sich aber auch die Unzahl bei der Beobachtung registrierten Enunziationsformeln und Aufforderungen ein identisches, autonomes und durch Selbstgesetzgebung geprägtes Gruppenleben zu praktizieren („Die Regeln für die Gruppe müsst ihr euch schon selbst geben“; „Ihr seid die Gruppe und ihr seid dafür verantwortlich, was mit jedem einzelnen hier passiert“ „Ist Dir egal, was mit den anderen ist?“; „Ihr seid ihm scheißegal! Hey Leute, wollt' ihr ihm das wirklich durchgehen lassen?“ etc.).

Solche Anrufungen der gemeinschaftlichen Ordnung treten immer dann in hoher Dichte auf, wenn der Fluss des verbal-kommunikativen Geschehens für die Beteiligten ins Stocken gerät, ein vermeintlich untrügliches Zeichen für das Versickern des pädagogischen Wirkungsstromes. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass sich in solchen Situationen auch die Jugendlichen diese Rhetorik zu eigen machen (Wat meinst Du, warum dat hier kein Einzeltherapie iss, sondern ne Gruppensitzung?“; „Du weißt schon, dat mir Deine Gruppe sinn!?!“). Mit zunehmender Dauer eines Kurses lässt sich umso eindeutiger beobachten, wie mit dem Verstummen der „Fragenkommandos“, auch das „Hintergrundrauschen“ erstickt,

das das Wackeln mit den Stühlen, das Herumfummeln an Haaren und Bekleidung, das nervös-rhythmische Auf- und Abbewegen der Fußsohlen beständig erzeugt und die Blicke der Jugendlichen „in der Runde“ hin und her zu wandern beginnen, bevor sie Halt finden an jemandem aus der „Mitte“, der – meist sind es die gleichen Personen – im Namen der Gruppe das Wort ergreift, um es zugleich an diese oder eines ihrer Mitglieder zu richten, die sich daraufhin in das Gesprächsgeschehen einschalten (Komm jetzt, mach mal, so kommen wir nicht weiter. Meinst Du dann, mir wollen noch um elf da sitzen. (...) Die lassen uns net gehen, solange du net zugibst, dat de dat gemacht hast“). Das Geläut der Stille affiziert sozusagen das Herauskriechen einer subliminalen Struktur aus ihrer operativen Latenz, die sich im weiteren Geschehen kontinuiert wie auch das weitere Geschehen in ihr voranschreitet, einer Struktur, die nur Bestand hat in der differentiellen Kopräsenz zur allgemeinen Teilung des Feldes in Professionelle und Adressaten bzw. diese immer schon voraussetzt. Die Professionellen Akteure beobachten solche Vorgänge als etwas, was sie „Polarisieren“ nennen: „Der Erfolg so eines Kurses hängt davon ab, dass die Gruppe mitzieht und die Leute sich auch untereinander beeinflussen. Wenn die Gruppe nicht aktiv ist, dann weiß ich, jetzt ist es Zeit zu polarisieren, das heißt, die Lethargie und diese scheinbare Harmonie aufzubrechen, indem man die Leute sich so ein bisschen aneinander reiben lässt“. Das „Polarisieren“ erscheint hier als ein bevorzugtes „Mittel“ um die Mauer des Schweigens zu durchbrechen, die das Erstarren der Gruppe in Indifferenz zu signalisieren scheint, in Indifferenz zu sich selbst und damit letztlich auch in Indifferenz zu den professionellen Akteuren. Das In-Gang-Kommen der subliminalen Ordnung ist aber nicht etwa ein Zeichen dafür, dass den professionellen Akteuren das Geschehen aus den Händen geglitten wäre, vielmehr wird gleichsam das „Staffelholz“ an die Gruppe weitergereicht (Dies äußert sich häufig in dem Satz: „Jetzt seid ihr dran!“). Das „Polarisieren“ ist kein Herstellen, keine Installation von Polarität, sondern ein Prozessierenlassen von Polaritäten, an dem differentielle Positionierungen als individuelle Differenzen ersichtlich gemacht werden können. Es lässt sich beschreiben als ein Ordnungsgeschehen, in dem Gruppen sich als heterogene Homogenitäten „zur Schau stellen“, wodurch dieses Geschehen wiederum zum Referenzpunkt für personendifferenzierende Wirksamkeitsperzeptionen werden kann. Die Jugendlichen positionieren sich darin als Ungleiche unter Gleichen und setzen sich damit selbstdifferent zu einem „Kollektivsubjekt“, das sie zuvor mit ihrem Verhalten verkörperten: „Hast Du gesehen wie der Benjamin sich heute ins Zeug gelegt hat als die anderen schon mit den Gedanken zuhause waren. Das hätt ich dem vor ein paar Wochen nie zugetraut“.

Jedoch ist es nicht nur so, dass sich Wirksamkeitsperzeptionen auf dieses Ordnungsgeschehen aufpfropfen; vielmehr stellt es auch eine eigene Dimension der Wirkungsverwirklichung dar. Demonstrieren lässt sich dies anhand von Beobachtungen im Rahmen einer Sequenz des so genannten „heißen Stuhls“, ein tribunalartiges Verfahren der Täterkonfrontation, das gemeinhin als Herzstück einer „Konfrontativen Pädagogik“ gilt.<sup>146</sup> Der „heiße Stuhl“ repräsentiert nicht nur den Inbegriff pädagogischer Virtuosität, erfordert er es doch, wie es unter den Kursverantwortlichen kolportiert wird, „an die Grenzen des Jugendlichen zu gehen, ohne über sie hinauszugehen“, um ihn letztlich „dazu zu bringen, sich selbst in seiner Tat zu erkennen“. Zugleich stellt er auch die Probe aufs Exempel dar, ob das Programm tatsächlich eine Änderung der Person *bewirkt haben können wird*. Die Anwendung der „Methode“ steht nicht nur im Zentrum der inhaltlich-methodischen Planungen, sondern auch im Zentrum des zeitlichen Verlaufs eines jeden Kurses. Der Auftakt zur Anwendung der auf den Gestaltpsychologen Fritz Perls zurückgehenden „Methode“ stellt sich dem Beobachter „in der Situation“ in der Regel folgendermaßen dar: „Die Jugendlichen und die Kursleiter sitzen in einem nicht ganz geschlossenen Kreis, in dessen Zentrum ein Stuhl platziert wird, der für den zu konfrontierenden Jugendlichen vorgesehen ist. Dieser Jugendliche befindet sich zunächst außerhalb des Raumes. Die anderen Jugendlichen und die Kursleiter rücken dabei auffällig nah an den noch leeren Stuhl heran. Ein Kursleiter beginnt damit, aus den Gerichtsakten die Schilderung der Straftat des Jugendlichen vorzulesen, der später in der „Mitte“ Platz nehmen wird. [...] Danach fordert er den betroffenen Jugendlichen dazu auf hereinzukommen und die Straftat aus seiner Sicht zu rekapitulieren. Während der Jugendliche dies tut, beginnen die Kursleiter und die anderen Gruppenmitglieder damit, ihm ins Wort zu fallen und Rückfragen zustellen, die zunächst vor allem auf die Präzisierung seiner Ausführungen zielen“. Bisweilen treten hier Ereignisse auf, die, wenn man die Reaktionen der Beteiligten richtig deutet – wie etwa das Wiederholen der immer gleichen Fragen in verändertem Wortlaut, das Zurückgehen auf den Anfang („Geh bitte wieder vor die Tür und komm noch einmal rein!“) – auf „Störungen“ im Geschehensverlauf hinweisen. Eine solche „Störung“ ergibt sich insbesondere dann, wenn der jugendliche Proband auf dem „heißen Stuhl“ mit Nachdruck vorgibt, sich an die Einzelheiten der „ihm zur Last gelegten Tat“ nicht

---

<sup>146</sup> Der Auftakt bei der Anwendung der auf den Gestaltpsychologen Fritz Perls zurückgehenden Methode des „heißen Stuhls“ stellt sich dem Beobachter „als Situation“ in der Regel folgendermaßen dar: Ein Jugendlicher sitzt im Zentrum eines nicht ganz geschlossenen Stuhlkreises, wobei die anderen Jugendlichen und die Kursleiter auffällig nah an ihn heranrücken. Ein Kursleiter beginnt damit, aus den Gerichtsakten die Schilderung der Straftat des in der Mitte sitzenden Jugendlichen vorzulesen. Danach fordert er den betroffenen Jugendlichen dazu auf, die Straftat aus seiner Sicht zu rekapitulieren. Während der Jugendliche dies tut, beginnen die Kursleiter und die anderen Gruppenmitglieder damit, Rückfragen zustellen, die zunächst vor allem auf die Präzisierung seiner Ausführungen zielen.

mehr zu erinnern. Als „Methode“, mit der der Jugendliche zur „Verantwortungsübernahme“ gebracht werden soll, ist der „heiße Stuhl“ damit praktisch erledigt, denn „wozu“ sollte der Jugendliche „stehen“, wenn er nichts über das „Dazu“ weiß. Und selbst wenn er sich bekennen sollte, wird ihm das kaum jemand als „Bekanntnis“ abnehmen wollen. In den beobachteten Fällen dieser Art von „Störung“ kam es jedoch nicht zum Abbruch der „Heißen-Stuhl-Situation“, sondern zu einer ihrer unzähligen Variationen, welche die „Erfahreneren“ dieser „Methode“ stets aufs Neue und scheinbar spontan abgewinnen können: „Wir tun jetzt mal so, als wären wir bei Gericht. Ihr [der Kursleiter steht auf und zeigt auf die im Kreis sitzenden Jugendlichen] seid jetzt das Gericht, das den Angeklagten befragt und Ermittlungen über ihn einholt, Du [deutet mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf den in der Mitte sitzenden Jugendlichen] bist der Angeklagte, der vernommen wird. [...] Wir beide [deutet auf sich und den anderen Kursleiter] schauen uns das jetzt an, während ihr [die Gruppe] zuseht, dass ihr was herausbekommt. Und wenn wir das hinter uns gebracht haben, wollen wir von Dir wissen, was Du darüber denkst, was Du getan hast [Die Kursleiter treten aus dem Kreis heraus und bewegen sich einige Meter davon weg, den Jugendlichen den Rücken zugewandt]“. Während das „sozialpädagogische Gericht“ seine Arbeit aufnimmt und den „Angeklagten“ mit Fragen eindeckt, ohne ihm wirklich die Gelegenheit zur Antwort zu lassen, sitzt dieser mit verschränkten Armen und zum Boden gesenktem Kopf zum Zuhören und Zuschauen gezwungen auf dem „heißen Stuhl“. Wiederholt wird er vom „Gericht“ ermahnt es anzuschauen und „doch mal richtig zuzuhören“. Die Fragen indes richten sich nur in den seltensten Fällen auf die Tat, sie gleichen eher Bewertungen, Appellen und Kommandos, die an sein „Gewissen“ gegenüber der Gruppe adressiert sind („Jetzt gib et endlich zu!“ „Willst Du uns verschaukeln?“ „Du warst doch dabei als wir die Regeln für die Gupp gemacht ham; dann rüick auch mit der Wahrheit raus, sonst hast Du hier nichts zu suchen“). Nach einer Weile der „Befragung“ wird der „Angeklagte“ dazu aufgefordert „Stellung zu beziehen“: „Willst Du immer noch behaupten, das nicht gewesen zu sein?“<sup>147</sup> Kommt es zu „Einlassungen“, so wird dies von den Mitgliedern der Gruppe regelrecht „gefeiert“ („Siehste! Warum haste das nicht gleich gesagt“; „Du hast dat doch gar nicht nötig uns anzulügen. Wir ham doch alle Dreck am Stecken“). Das „sozialpädagogische Gericht“ ist eines, bei dem der Angeklagte sein „Gewissen“ gegenüber der Gruppe erleichtert und das Urteil über sich selbst spricht, ohne über seine Taten zu sprechen. Hier werden nicht nur die Brechungskräfte spürbar, über die selbst eine im „Souterrain der Justiz“ (Müller/Otto

<sup>147</sup> Meistens kommt es dann nicht direkt zu einer Einlassung des Jugendlichen, sondern lediglich zu einer „Richtigstellung“ der ursprünglichen Aussage: „Ich hab ja net gesagt, dass ich et net war, sondern nur, dass ich nix mehr Genaues davon weiß“.

1986) angesiedelte sozialpädagogische Praxis noch verfügt. Vielmehr manifestiert sich in der Subjektivierung des Urteilspruchs vor aller Augen die Wirksamkeitsverwirklichung des Programms: Indem sich der Jugendliche *selbst als Gleicher unter Gleichen* positioniert, objektiviert er sich zugleich als eine in der Zeit selbstdifferente Person. Die identische Ordnung ist das operative „Kontrastmittel“, das dies ermöglicht.

Im Lichte der in der feldtheoretischen Beobachtung für die konfrontative Praxis herauspräparierten Logik der Einheit von Bewirken und Verwirklichen, zeigt sich deren spezifische Wirkung als ein performatives Ordnungsgeschehen, dass im Vollzug expliziert wird. Dieses Ordnungsgeschehen stellt das „heimliche Curriculum gegen Gewalt“ dar. Es emittiert selbstdifferente Personen in einer für die Beobachtung bisweilen fast bis zu einem nichts zusammenschrumpfenden Eigenzeit der Ordnung, so dass die selbstdifferente Person an ihrem aktuellen Verhalten ersichtlich gemacht werden. Die Strategie der Konfrontation stellt zuallererst eine enorme Steigerung der symbolischen Effektivität und Effizienz pädagogischer Praxis dar. Das erwartete Verhalten veränderter Personen wird nicht nach der Behandlung abgelesen, sondern ist bereits ein Moment der Intervention selbst. Die Verifikation der Wirksamkeit ist Teil des Bewirkens, „Konfrontation“ gleichermaßen Wirkung und Form von Aktion. Der Jugendliche lernt nicht und zeigt ex post ein anderes Verhalten, sondern er hat immer schon gelernt, während er sich verhält.

#### *Sozialpädagogik als Technik – ein kleines Fazit*

Mit den vorgestellten Beispielen aus dem Repertoire der Befunde einer feldtheoretischen Evaluationsforschung ist das analytische Potential dieser Forschungsstrategie keineswegs ausgeschöpft. Sie zeigen jedoch, dass sich die feldtheoretische Methodologie, wenn sie auf ein konkretes Forschungsproblem, hier: auf das Problem der Empirie von Wirkungen, angewendet wird, zu einem tatsachengenerativen Instrument der Erschließung zu objektivierender Sachverhalte entwickelt, das nicht nur die Erzeugungsgrundlagen ‚wirksamer‘ Praxis ans Licht bringt, sondern zugleich auch anhand operativer Logiken die Effektivität der Struktur eines jeweiligen Feldes offen zu legen erlaubt. Die Empirie der Wirkung entfaltet sich darin zu einer Empirie der Strukturierung. Somit wird es möglich, Wirkungen der sozialpädagogischer Praktiken als eine empirische Dimension der Realisierung

„wirksamer“ Praxis zu erfassen und zu analysieren, wie sich Wirksamkeitsperzeptionen und Formen des Bewirkens und Verwirklichens wechselseitig voraussetzen und affizieren. Anders als eine Ontologie der Wirksamkeit partizipieren feldtheoretische Beschreibungen der Wirkung weder an einem verdeckten normativen Geltungsanspruch, noch suggerieren sie einen solchen. Das Studium der sich in den operativen Vollzügen manifestierenden Verwirklichungen gibt darüber hinaus auch zu erkennen, was die wirksamkeitsorientierte Evaluation immer schon vorwegnehmen muss, nämlich welche Wirksamkeiten auf welchem Wege erzeugt werden.

Bei alledem wird umso deutlicher, dass es bei der Demonstration der Leistungsfähigkeit des feldtheoretischen Objektivierungsmodus um etwas anderes ging, als darum zu zeigen, dass dieser mit Gewinn nicht nur auf „die“ Felder der Kunst, der Wissenschaft, der Ökonomie etc., sondern auch auf einen anderen besonderen „Gegenstand“ appliziert werden kann, etwa in dem Sinne, dass er dessen dekretiertes „Wesen“ sensibel und zuverlässig zu enthüllen vermag, wie man es etwa erwartet, wenn Institutionentheorien auf die Schule oder Handlungstheorien auf den Unterricht angewendet werden. Die feldtheoretische Beobachtung ist weder abonniert auf bestimmte „Objekte“, noch lässt sie sich durch deren vermeintliche Eigenschaften determinieren. Das ist bereits eine wesentliche Konsequenz aus der trivialen Einsicht, dass die Objekte, von denen sie handelt, nicht vorgefunden, sondern erschlossen werden, sich ihr dabei nicht in der Empirizität von Objekten, sondern von Objektivierungen zu erkennen geben. Man könnte dies als ein Zirkelgeschehen diskreditieren, müsste dann aber annehmen, dass es einen selbstidentischen externen Referenten gibt, den man sehen kann und deswegen nicht übersehen darf. Plausibel ist eine solche Argumentation nur auf der Basis einer Restauration des alten Subjekt-Objekt-Dualismus. Von diesem hat sich die Arbeit jedoch bereits mit guten Gründen längst verabschiedet.

Die Untersuchung, von der hier berichtet wurde, nahm ihren Ausgang von der vermeintlichen Widersprüchlichkeit der Aussagen über die Wirkungen bzw. die Wirksamkeit konfrontativ ausgerichteter sozialpädagogischer Maßnahmen zur „Behandlung“ von gewaltbereiten Jugendlichen. Mithilfe der strategischen Unterscheidung von „Wirkung“ und „Wirksamkeit“ gelang es zunächst, sich von der Vorstellung zu distanzieren, Wirkungen seien an sich immer schon bestimmte Wirkungen. Wurden damit „Wirkungen“ in ihre Unbestimmtheit zurückkatapultiert, so

eröffnete sich zugleich die Möglichkeit, die Frage nach der Beobachtbarkeit von „Wirkungen“ wieder aufzunehmen. Im Lichte einer feldtheoretischen Empirie der Wirkungen ließen sich diese wiederum „am Material“ explizieren als ein Ordnungsgeschehen, das eine Logik simultanen Bewirkens und Verwirklichens instrumentiert. Die operative Einheit von Bewirken und Verwirklichen lässt sich beschreiben als eine symbolisch-soziale Form, in der sozialpädagogisch bedeutsame Wirklichkeit „im Medium des Wirkens“ gleichermaßen erfasst und erfahrbar gemacht wird (Cassirer 1985b [1930], S. 52). Mit Cassirer kann man erkennen, dass sich darin nichts anderes als jenes Weltverhältnis abzeichnet, welches er als „Technik“ beschrieben hat und das exakt auf die beobachteten Formen des Darbringens von Wirklichkeiten bezogen werden kann. Diese Charakterisierung ist indes weder im technizistischen noch im technologischen Sinne misszuverstehen. Rekonstruiert man sozialpädagogische Praxis als eine technische Form, so ist damit nicht gemeint, dass sie eine solche annehmen müsse, genauso ist damit keine Kategorie der Kausalität gemeint, etwa in dem Sinne, dass die Praktiken eine Technologie darstellen, mit der es gelingt, jederzeit zuverlässig eine Verknüpfung von Intention/Ursache und Wirkung zu bewerkstelligen und die Selbstreferenz der Adressaten zu durchbrechen. „Technik“ bezeichnet auch keine Technologiersatztechnologie, deren strategische Funktion darin besteht, ein notorisches Technologiedefizit im Lichte von „falschen“ Kausalplänen zu verklären (vgl. hierzu Luhmann/Schorr 1982). Vielmehr ist „Technik“ bestimmbar als eine spezifische Formgebung, in welcher „Weltauffassung“ und „Weltgestaltung“ immer schon miteinander verbunden sind und in der sich der Übergang vom „Wirken“ zum „Wissen des Wirkens“ vollzieht (Cassirer 1985b [1930], S. 62; Hervorh. n. übern.), eine Objektivierungsweise, in der sich die Wirklichkeit erst im „Tun“ „als Ordnung und Form [...] heraus[hebt]“ (a.a.O., S. 61). Zieht man einen solchen Technikbegriff heran, dann lässt es sich auch vermeiden, sich jener klammheimlichen Komplizenschaft der Annahme vom Technologiedefizit und dem in der Erziehungsphilosophie kultivierten Technologieverdikt anzuschließen, die Tenorth (vgl. Tenorth 1999, S. 256) bei einer kritischen Revision des Technologieproblems in der Erziehung herausgearbeitet und auf die „Konsenszone“ kausaltheoretischer Annahmen zurückgeführt hat, die in beiden Argumentationsfiguren eine zentrale Rolle spielen. Das beschriebene Ordnungsgeschehen folgt in dieser Hinsicht bestimmten Regelmäßigkeiten, denen zwar keine Technologie des Erziehens zugrunde liegt, die aber auf eine generative Grammatik der Verwirklichung hindeuten, an die eine „spezifische Technik der Pädagogik“

anschließt (Tenorth 1999, S. 261). Im Lichte dessen wird nun auch ersichtlich, woher vermutlich die eingangs aufgegriffene, eigentümliche Diskrepanz der Wirksamkeitserfahrungen mit den Anti-Gewalt-Programmen rührt: Während der beteiligte Praktiker mit seiner Wirksamkeitserfahrung noch befangen ist in jener Praxis des Darbringens von Wirkungen, die evaluativ Bestätigung finden soll und dabei auch noch die Techniken zur Hand hat, die dies leisten können, muss sich eine Untersuchung, die sich ex post auf die Legalbewährung konzentriert, ganz darauf verlassen, dass es auch ohne diese Techniken funktioniert.

## Aggiornamento

# Die Sozialpädagogik nach dem Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts

„Forschung ist die Kunst, den nächsten Schritt zu tun.“

*Kurt Lewin*

Die wohl beste Art und Weise, die mit dieser Arbeit vorgelegten Überlegungen einer Zusammenfassung zuzuführen, wäre wohl – entgegen der Gewohnheit, dem Leser damit in einer Art Verbeugung vor seiner Autorität nochmals einen besonderen Service zu bieten –, sie in einer Studie zu beschließen, die die feldtheoretische Methodologie um eine Theorie des sozialpädagogischen Feldes vervollständigt. Es ist müßig, die Gründe dafür anzuführen, warum es dazu jetzt nicht kommen kann. Ergo verzichte ich darauf. Stattdessen werde ich einige skizzenhafte Überlegungen vortragen, welche die eingangs unternommene Lagebeschreibung im Lichte von Entwicklungen reflektieren, die sich im Horizont der gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion abzeichnen, nicht zuletzt, um mich damit wieder der Gegenwart zuzuwenden.

Meine Überlegungen zu dieser Arbeit haben – fast möchte man sagen: wie das im Fach so üblich ist (vgl. hierzu bereits Winkler 1995b, S. 155) – mit der Diagnose einer Krise begonnen; der Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit, wie es so schön generalisierend heißt. Krise bedeutet Wendepunkt, und diese Arbeit wäre nicht geschrieben worden, wenn an einer möglichen Wende kein Interesse bestanden hätte. Krisengerede vermeint manchmal mehr, manchmal weniger, als das Wort verträgt. In den Selbstbeschreibungen der Disziplin wird die Krise schnell zur Dauerkrise. Nun, das ist professionell und trägt, wenn es symbolisch effizient gehandhabt wird, vielleicht mehr als alles andere zur Besitzstandswahrung bei (vgl. ebd.). Wer weiß. Man sollte nicht vergessen: Die Entdeckung der Gesellschaft bzw. des Sozialen *als* Krise und die Erfindung von Sozialpädagogik fallen zeitlich zusammen (vgl. Dollinger 2006, S. 24f.). Sozialpädagogik ist „Krisenpädagogik“ (Honig 2005a; Konrad 1998 [1993]). Sie hat also schon einmal von einer Krise profitiert, doch wird man das Gefühl nicht los, dass sie das teuer bezahlen musste, befand sie sich doch kurze Zeit später und seither offenbar ohne Unterlass selbst in der Krise. Bekommt sie noch eine zweite Chance?

Wenn es nach ihren moralischen Standards ginge, könnte man dies sicher bejahen. Aber darüber hat sie nicht selbst zu befinden. Anhaltspunkte gibt es trotzdem. Da wäre zum Beispiel der gesellschaftsweite Siegeszug der Krisenrhetorik. Solange diese nicht in die Krise gerät, darf man schon allein der historischen Erfahrung wegen guter Dinge sein. Aber mehr als von einer gesellschaftlichen Krise, von der sie ja immer auch selbst in Mitleidenschaft gezogen wird, darf sie sich vielleicht von einer Krise in der Nachbarschaft erhoffen. Wenn es einen Bereich gibt, der in einer Krise ist, wie seit über 30 Jahren nicht mehr, dann ist es – die Schule. Und die krisengeschüttelte Krisenpädagogik ist schon zur Hilfe geeilt. Sozialpädagogik – „Da werden Sie geholfen!“ (Feldbusch).

Hilfe ist Hilfe zur Selbsthilfe. Noch so ein sozialpädagogisches Bonmot. Wenn man sich da mal nicht fragt, wer hier wem auf die Sprünge hilft. Die Sozialpädagogik der Schule oder die Schule der Sozialpädagogik? Geht es um „Geld“ oder „gute Worte“ (Dießenbacher)? Leidet etwa die Disziplin am Helfersyndrom? Oder handelt es sich nur um einen jener Fälle von „Entkonturierung“, in denen das vermeintlich mit sich selbst Identische wieder einmal über sich selbst hinaus zu gelangen versucht? Beides falsch: Bildung, nicht Hilfe ist das Thema.

Das desolante Abschneiden deutscher Schüler/-innen bei der PISA-Studie, die so genannten Skandalschulen mit ihren anarchischen Zuständen, die steigende Zahl von Schulverweigerern, aber vor allem der nach allen Reformbemühungen der Vergangenheit so enttäuschende Befund, dass der Bildungserfolg in Deutschland in einem deutlichen Zusammenhang zur sozialen Herkunft steht, haben dafür gesorgt, dass nunmehr Bildungsgelegenheiten entdeckt werden, die das staatlich organisierte Unterrichtswesen offenbar bislang vernachlässigt hat. Defizite, die scheinbar auf verpasste Bildungsgelegenheiten zurückgehen, die in der Schule nicht „vorkommen“, kann auch die Schule allein nicht beseitigen. Die Bildungsfrage wird zu einer sozialen Frage, und zwar in allen denkbaren Varianten dieses Ausdrucks. Die Sozialpädagogik kann sich also an der Bildungsdiskussion beteiligen, ohne das heimische Terrain verlassen zu müssen.

Der Hilferuf der Schulen, sollte er denn je vernommen worden sein, scheint möglicherweise die Wirkung jenes Weckrufs zu entfachen, den vor kurzer Zeit Christian Niemeyer (vgl. Niemeyer 2002) als Reaktion auf Reyers ominösen Nachruf an die Mitglieder der wissenschaftlichen Zunft adressierte. Die Disziplin, die Thiersch (1990) einst mit „Aschenputtel“ verglichen hat und die danach in einen Zustand gepflegter Larmoyanz auf hohem Niveau verfallen ist, steht möglicherweise am Vorabend einer unverhofften Fortsetzung ihres Aufstiegsprojekts, das sie bislang gekonnt semantisch zu organisieren weiß. Die Sozialpädagogik hat sich als Akteur innerhalb der gegenwärtigen Bildungsdiskussion sowohl neue, als auch traditionsreiche Begriffe (wie etwa den der „Aneignung“ (vgl. Deinet/Reutlinger 2004) (wieder-)beschafft und kann sich bei alledem noch an ihre eigenen akademischen Wurzeln – zumindest diejenigen, die bis zu Natorp oder gar Pestalozzi zurückreichen – erinnert fühlen (vgl. Hamburger 2005). Mit der in der Machbarkeitsstudie zu einem Nationalen Bildungsbericht entfalteten schlagkräftigen Begriffstrias „formale, non-formale und informelle Bildung“ (vgl. Rauschenbach et al. 2004; Otto/Rauschenbach 2004) hat sie sich einen Thematisierungsraum erobert, innerhalb dessen sich spezifische Alleinvertretungsansprüche nicht nur unter Verweis auf die disziplinären Wissensbestände, sondern auch die denkbaren institutionellen Flankierungen wie etwa „außerschulische Jugendbildung“ oder sozialpädagogisch strukturierter „Ganztagsbildung“ (Otto/Coelen 2004) „plausibel“ und vor allem: wirkungsvoll vertreten lassen (vgl. hierzu kritisch: Winkler 2006c, insbes. S. 199). Die Kindertageseinrichtungen, das Sozialisationsfeld, dem zur Zeit neben der Schule die wohl größte Aufmerksamkeit im Kontext der Bildungsreformdiskussion entgegen gebracht wird, identifizieren sich von ihrem Selbstverständnis her inzwischen ja bekanntlich mit großer Selbstverständlichkeit als Bildungsinstitutionen und weniger als Betreuungs- und Erziehungsangebot, ohne sich dabei jedoch strikt an „formaler Bildung“ auszurichten.

Während „Non-formale“ Bildung sich auf jene Bildungsprozesse bezieht, die nicht in einen schulischen Kontext eingebettet sind, bezeichnet informelle Bildung Bildungsprozesse besonderer Art, die sich gleichsam unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle intentionaler oder geplanter pädagogischer Intervention oder auch jenseits derselben vollziehen. Insbesondere das Konzept der „informellen Bildung“ bietet die strategische Basis, von der ausgehend die Sozialpädagogik eine altehrwürdige, wenn auch weitgehend vergessene Tradition der Kritik eines schul- und

unterrichtstheoretisch verengten Bildungsverständnisses (vgl. hierzu Konrad 1998 [1993]) aktualisiert. Sie kann in diesem Zusammenhang nicht nur darauf verweisen, dass Bildung mehr als schulisches Wissen ist, – eine Banalität – sondern zugleich auch darauf, dass informelle Bildung an Orte oder doch zumindest Gelegenheitsräume gebunden ist, die die Schule gerade nicht bereitstellen kann, und die mitunter auch Erfahrungen vermitteln, die sich nicht, um es harmlos auszudrücken, curricular „darstellen“ lassen. Zugleich erlaubt er es, Voraussetzungen schulischen Lernerfolgs zu thematisieren, die das Bildungswesen selbst nicht vermitteln kann.

Es sticht nicht erst auf den zweiten Blick ins Auge, dass die Unterscheidung von „formaler“, „non-formaler“ und „informeller“ Bildung noch den Geist des alten institutionenbezogenen Sozialpädagogikverständnisses atmet, wie es dereinst paradigmatisch in Gertrud Bäumers Definition zum Ausdruck kam. Während der Begriff „formale“ Bildung primär für schulisch organisierte Formen der Wissensvermittlung reserviert bleibt, bezieht sich „non-formale“ Bildung gerade negativ auf jene Institutionen, die nicht Familie und nicht Schule sind. Entsprechend weisen Rauschenbach u.a. die Kinder- und Jugendhilfe als einen Kontext non-formaler Bildung aus. Demgegenüber tritt mit dem Begriff der „informellen Bildung“ eine Kategorie hinzu, die in erster Linie *Prozesse* des Lernens markiert, die sich zwar nicht jenseits aller möglichen Kontexte vollziehen, aber doch in ihrer Logik von diesen weitgehend unangetastet bleiben oder sie derart in sich aufsaugen, dass von Kontextgebundenheit bestenfalls im übertragenen Sinne die Rede sein kann. Informelle Bildung kann im Grunde überall (auch in Institutionen), muss jedoch nirgends von statten gehen. Sie scheint sich in translokalen Sonderwelten abzuspielen, die über ihre Situiertheit in unterschiedlichen Kontexten hinweg eine relative Autonomie für sich beanspruchen können.

Im Horizont der Entdeckung informeller Bildung kommt das ohnehin in eine Krise geratene institutionenbezogene Verständnis von Sozialpädagogik an sein Ende. Unterdessen wird die Bereichsontologie durch eine Universalontologie von Bildung ersetzt. Die entglittene „Erziehungswirklichkeit“ weicht der „Bildungswirklichkeit“ – gegenstandstheoretisch wie epistemologisch. Damit wird nicht nur sprichwörtlich Wasser zu Wein transsubstantiiert, sondern auch der Grundstein für eine Expansion der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit gelegt. Die Sozialpädagogik tritt damit nicht

nur in Konkurrenz zur Schulpädagogik, sie entledigt sich auch der paradoxen und schmerzhaften Erfahrung des nicht mit sich selbst Identischseins. Informelle Bildung ist nicht professionalisierbar (auch wenn sie ganz offensichtlich mehr und mehr professionelles Interesse auf sich vereint). Der semantische Aufstieg von der „Hilfe“ zur „Bildung“ (vgl. hierzu Manhart/Rustemeyer 2004) nährt zugleich die mutmaßlich berechnete Hoffnung, einen sozialen Aufstieg im erziehungswissenschaftlichen Feld nach sich ziehen zu können. Drastisch ausgedrückt: Über Bildung lässt sich allemal gebildeter sprechen, als über Pflege, Betreuung oder Straßensozialarbeit, die „Bildungsfernen“ sind, zumal, wenn es sich um Kinder handelt, allemal prestigeträchtiger und womöglich auch zahlreicher zu vertreten als die Prostituierten, Drogenabhängigen, Gewalttäter, Unwilligen, Arbeitslosen oder, um mit den Worten eines sozialpädagogischen Klassikers zu sprechen: die „Verwahrlosten“ (Nohl 1927b).<sup>148</sup> Kurzum: Die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit steht vor einem Neuanfang. Es sind die „Welten der Bildung“ (Liegle/Treptow 2002), deren Erweckung es zukünftig als „Feld“ zu entdecken gilt.

Was sich darin anbahnt, hätte durchaus den Namen „sozialpädagogische Bildungsforschung“ (Honig 2005b; Betz/Honig 2006) verdient. Doch im Umgang mit dieser Bezeichnung ist Vorsicht geboten, denn sie kommt vermutlich etwas zu prominent daher, als dass man nicht befürchten müsste, sie bald in den „falschen“ Händen wiederzufinden. In Zeiten, in denen landauf landab über die zweite Bildungskatastrophe debattiert wird und alles, was unter dem Label „empirische Bildungsforschung“ firmiert, auch auf große öffentliche und wissenschaftliche Anerkennung hoffen darf, in Zeiten, in denen sich die Konkurrenz um Ressourcen im akademischen Feld verschärft, in einer Gegenwart, in der die Erziehungswissenschaft, so scheint es, erstmals ernsthaft das darzustellen sich bemüht, was sie immer schon gerne gewesen wäre, nämlich *Erziehungswissenschaft*, droht ein solcher Ausdruck bei denen, die ihn sich schließlich zu eigen machen werden auf Anhieb jene missverständlichen Assoziationen wach zu rufen, die am Ende zu seinem Missbrauch Anregung geben könnten. Sei es, das er unterschwellig suggerieren mag, auch die Sozialpädagogik solle

---

<sup>148</sup> Vgl. hierzu auch Klaus Prange: „[F]ür den öffentlichen diskurs über Erziehungsfragen scheint die Bildungssemantik unentbehrlich. Sie sorgt dafür, die Akzeptanz amtlich-öffentlicher Erziehung zu erleichtern. Mit dem Gütesiegel „Bildung“ verliert Erziehung den Nimbus der Bevormundung und präsentiert als Offerte, was der Sache nach eben doch Erziehung ist [...] Was unter der Flagge der Bildung segelt, verschafft [...] auch akademischen Argumentationen eine Art Reputationsvorsprung [...]“ (Prange 2006, S. 4/5).

sich dienstfertig geben, auf den bereits rollenden Zug aufspringen und sich darum bemühen, das öffentlich Erwartete und politisch Versprochene in ihren wissenschaftlichen Problemhorizont aufzunehmen. Sei es, dass, gerade umgekehrt, der Eindruck entsteht, als spräche sich in dieser Bezeichnung die Empfehlung aus, die Sozialpädagogik solle sich nicht „durch Mitmachen zum Täter erklären“ (Winkler 2006c, S. 199) und stattdessen etwa den szientifischen Universalismen der Neurowissenschaften und der pädagogischen Psychologie mit einem pädagogischen Universalismus beantworten, der vermeintlich erst dem „Begriff und de[m] Sachverhalt von Bildung in seinem vollen Sinne“ (a.a.O., S. 198) Ausdruck verschafft, auch wenn dieser dann letztlich auf Erziehung verweist. Sozialpädagogisch wäre eine solche Bildungsforschung insofern, als sie mit der „anderen Seite der Bildung“ deren eigentliche Seite zu repräsentieren beansprucht und darin die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit zur vollen Geltung bringt, zugleich aber in Kauf nimmt, ihrem „Objekt“ symbolische Gewalt anzutun. Was hier mit sozialpädagogischer Bildungsforschung gemeint ist, muss also mindestens präzisiert werden, soll das damit verbundene Programm nicht im Schwall der aktuellen Debatten und Sonntagsreden über Krise und Zukunft der Bildung untergehen.

Eine sozialpädagogische Bildungsforschung wird gut daran tun, nicht zuletzt in Erinnerung an Natorp, die Frage nach dem „Sein“ von Bildung sein zu lassen. Aber sie wird auch gut daran tun, anders als Natorp, die Frage nach den sozialen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung im Horizont der Frage nach den sozialen Bedingungen der Möglichkeit ihrer Beobachtung aufzunehmen und es nicht dabei zu belassen, diese ins Unbeobachtbare zu verschieben. Im Grunde kann man Aloys Fischer zu denjenigen zählen, die dies schon früh erahnt haben. Auch wenn er in seiner Kritik an Natorps Sozialpädagogik nicht bis zur Abgründigkeit der transzendentalphilosophischen Figur vordrang, so kann man diese doch, zumindest wenn man Fischers Empirismus gegen den Strich liest, als Versuch betrachten, Natorp vom Kopf auf die Füße zu stellen.<sup>149</sup> Geht es

---

<sup>149</sup> Fischer unterschied bekanntlich dezidiert zwischen „praktisch orientierten“ Begriffen von Sozialpädagogik, die auf die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens gerichtet sind, und solchen, die „für die Bedürfnisse“ der Theorie entstanden sind (vgl. Fischer 1954a (1924), S. 207ff.; vgl. hierzu auch Döpp-Vorwald 1964). Diese Unterscheidung zwischen einem auf Gestaltung und einem auf theoretische Reflexion gestützten Begriff hat er 1924 in seinem Aufsatz „Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik“ expliziert. Das auf den „Betrieb der Wissenschaft“ eingegrenzte Verständnis von Sozialpädagogik thematisiert „die Berücksichtigung der sozialen Seiten, die alle Erziehungen tatsächlich hatten und haben [...] Die so verstandene Sozialpädagogik ist wesentlich eine Schul- und Forschungsrichtung, die sowohl in der historischen wie auch in der systematischen Pädagogik

darum, die „Ordnung der Bildung“ (Ricken 2006) zu erschließen, wird man also mit einer Sozioepistemologie des sozialpädagogischen Bildungsdiskurses beginnen und diesen selbst als Moment der Realisierung dieser Ordnung in den Blick nehmen müssen. Zu fragen wäre beispielsweise, nach den disziplinpolitischen Motiven, die sich hinter dem Eingreifen der Sozialpädagogik in die aktuelle Bildungsdebatte verbergen, nicht zuletzt, um in Erfahrung zu bringen, in welcher Weise diese sich in den gegenstandsbezogenen Auffassungen von Bildung manifestieren. Zu fragen wäre auch nach den spezifischen Effekten des sich selbst verschleierns Eingriffs in die „Welten der Bildung“, wie sie sich im Windschatten des suggestiven Essentialismus vom „Sinn der Bildung“ einstellen, mithin danach, wie sich die Sozialpädagogik als ein mit dem Nimbus wissenschaftlicher Autorität versehener Beobachter dort zum Richter im Kampf um die Durchsetzung und Verobjektivierung von legitimen Erwartungen und Ansprüchen an „gute“ Bildung macht, in dem sie selber Partei ist. Doch die Sozioepistemologie wäre nicht der Rede wert, würde sie nicht den Weg zu einer Forschungsstrategie weisen, in der Selbst- und Objekterkenntnis konvergieren. Im feldtheoretischen Modus der Objektkonstruktion findet der Bruch mit der „Neigung zur Investition in das Objekt“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 294) seinen methodologisch-pragmatischen Ausdruck. Eine sozialpädagogische Bildungsforschung, die sich durch den feldtheoretischen Modus der Objektkonstruktion inspirieren lässt, nutzt die darin angelegte Logik postontologischer Intellektion, um sich jenseits der Emphasen einer zutiefst modernen Bildungstheorie der bürgerlichen Moderne, aber auch jenseits des Pathos der Kritik an einer entarteten Bildungswirklichkeit, die so gar nicht dem Seinsollenden entsprechen will, danach zu erkundigen, was die Ordnung der Bildung notwendig macht. Sie heftet sich dabei an die Fersen jener operativen Vollzüge, in denen diese Ordnung immer wieder aufs Neue entsteht. Dabei erschließt sie sich die

---

den Einfluß sozialer Faktoren nicht übersehen oder verwischt haben will“ (a.a.O., S. 208f.). Im Lichte dieser Unterscheidung gewinnt Fischer der Natorpschen Sozialpädagogik zwei Seiten ab: Zum einen das primär wissenschaftliche Unternehmen, Tatsachen der Erziehung als soziale Sachverhalte zu betrachten, das er positiv würdigt (vgl. a.a.O., S. 209), und zum anderen, wie in der „Pädagogischen Soziologie“ wiederum mit kritischem Blick auf Natorp herausgestellt wird, eine gestaltende Aufgabe, die in einer normativen „Philosophie der Gemeinschaftsidee“ ihre Grundlagen hat (vgl. Fischer 1954b [1932], S. 114), also jene Variante, die er später in einem Komplementärtext zur „Pädagogischen Soziologie“ als „Soziologische Pädagogik“ bezeichnete (vgl. Fischer 1954c [1932]). Im Grunde warf Fischer Natorp vor, beide Varianten miteinander vermengt zu haben, so dass in der Natorpschen Sozialpädagogik für die Beantwortung der Frage, „wie die Erziehung im ganzen auf die Erfüllung von Forderungen des Gemeinschaftslebens eingestellt werden kann“ (Fischer 1954b [1932], S. 158), ein „empirische[r] Unterbau“ (Fischer 1954d [1923], S. 363) als entbehrlich erschien. Dieser Vorwurf jedoch übersieht, dass sich für Natorp die Frage nach der Empirie von Gemeinschaft gar nicht erst stellt, da mit der Apriorisierung von Gemeinschaft als „Idee“, diese bereits aus dem Reich des Erfahrbaren hinausgetreten ist.

Herstellung einer Ordnung der Wirklichkeit als Moment feldspezifischer Logiken der Unterscheidungsbewertung. Als die zwei Seiten einer Medaille kann dann beschrieben werden, was gewöhnlich in den Theorien sozialer Differenzierung und den Theorien sozialer Ungleichheit getrennt voneinander verhandelt wird. Die Produktion von Ungleichheit könnte sich zu erkennen geben als der empirische Grund des Daseins in Differenz, nicht etwa, weil die Welten der Bildung dadurch erst in den Funktionszusammenhang von Gesellschaft integriert werden, sondern weil die Welten der Bildung sich und ihren Akteuren nichts bedeuten können, wenn sie sich nicht durch eine Logik des simultanen Unterscheidens und Bewertens von anderen Welten unterscheidbar machen. Wenn daraus eine Kritik der Bildungswirklichkeit erwachsen sollte, dann eine, die weder vom Willen zur Kritik gespeist wird, noch eine, die um der Kritik willen geschieht.