

Meseth, Wolfgang

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 474-493



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Meseth, Wolfgang: Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 474-493 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168260

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168260>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2016

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

■ *Allgemeiner Teil*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

Ulrich Binder

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung
als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil 447

Peter Vogel

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen:
Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik 452

Wolfgang Meseth

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven
auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens 474

Dirk Rustemeyer

Denken, Kultur und Universum 494

Heinz-Elmar Tenorth

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft,
Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort 502

Allgemeiner Teil

Timm C. Feld/Melanie Franz

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären
Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie 513

Johannes Drerup

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust,
Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern

Mathematik und Deutsch 551

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015 571

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Knowledge Production

Ulrich Binder

The Analysis of Educational Knowledge Production
as Paradox Administration. An introduction 447

Peter Vogel

Educational Science and its Knowledge: Self-criticism,
forms of topicalization, analytics 452

Wolfgang Meseth

Between Self-Reference and Hetero-Reference. System-theoretical
perspectives on the production of educational knowledge 474

Dirk Rustemeyer

Thought, Culture, and Universe 494

Heinz-Elmar Tenorth

Knowledge, Pedagogical Knowledge, Educational Science,
Research on Knowledge Production. A brief epilogue 502

Articles

Timm C. Feld/Melanie Franz

Continuing Scientific Training as a Field of Academic
Education Management. Results of an exploratory case study 513

Johannes Drerup

(Re-)Construction of Practice-Inherent Norms.
On the unique structure of pedagogical justification approaches 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

The Relation between School Phobia, School Apathy,
Effort Avoidance and Grades in Mathematics and German 551

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2015 571

Impressum U3

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz

Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens

Zusammenfassung: Bei der Produktion ihres Wissens steht die Erziehungswissenschaft vor einem allgemeinen Bezugsproblem moderner Wissenschaften. Sie ist sowohl auf die Kriterien wissenschaftlicher Wahrheitsfindung als auch auf gesellschaftliche Nützlichkeiterwartungen bezogen. Während die Wissenschaftsforschung dieses Bezugsproblem bislang vorwiegend unter dem Aspekt der Differenz von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissensformen diskutiert hat, untersucht der vorliegende Beitrag, wie die differenten Pole erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion in ausgewählten Forschungskonzepten vor und nach der Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft aufeinander bezogen werden. Ausgehend von einer systemtheoretischen Bestimmung wissenschaftlicher Kommunikation, die von der Einheit der Differenz wissenschafts- und nützlichkeitsbezogener Diskurse ausgeht, wird in explorativen Analysen rekonstruiert, wie in den epistemologischen Prämissen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einerseits und der erziehungswissenschaftlichen Verwendung der Ethnomethodologie und der Objektiven Hermeneutik andererseits Wahrheits- und Praxisdiskurse gegebenenfalls miteinander kombiniert oder gegeneinander gestellt werden. Konzeptionell zielt der Beitrag mit seiner systemtheoretischen Heuristik auf die Entwicklung einer empirisch gehaltvollen Theorie erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion.

Schlagnworte: Wissenschaftsforschung, Systemtheorie, Empirische Forschung, Wissenschaftstheorie, Epistemologie

1. Einleitung

Die Frage nach den Formen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion ist traditionell eng mit Erwartungen an den praktischen Nutzen und die Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens verbunden (vgl. Heid & Harteis, 2005). Die Erziehungswissenschaft steht damit im Kontext eines allgemeinen Bezugsproblems moderner Wissenschaften: dem Problem, bei der Produktion ihres Wissens sowohl auf den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens als auch auf gesellschaftliche Nützlichkeiterwartungen bezogen zu sein. Der Antagonismus von Wahrheit und Nützlichkeitsbezug, von Theorie und Praxis oder grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung gehört zu den Dauerkonflikten wissenschaftlicher Selbstbeschreibungen, die sich vor dem doppelten Erwartungshorizont autonomer und heteronomer Wissensproduktionen stetig neu verorten müssen (vgl. Kaldewey, 2013, S. 15–23).

Obwohl die Hoffnung auf die Rationalisierung und Aufklärung der Gesellschaft durch Wissenschaft (Verwissenschaftlichung) angesichts der Befunde der Wissensver-

wendungsforschung (vgl. Beck & Bonß, 1989; Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler, 2005) und der jüngeren Wissenschaftsforschung (vgl. Weingart, 2005) nachhaltig ernüchtert worden ist, haben sich die gesellschaftlichen Erwartungen an die innovierende, emanzipatorische und praxisanleitende Kraft natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissens keineswegs zerstreut. Formuliert werden sie heute in einem Kontext, in dem die Grenzen zwischen dem Wissenschaftssystem und seinen relevanten gesellschaftlichen Umwelten unschärfer werden.¹ Durch die Etablierung des sogenannten „*New Public Management*-Regimes in der Wissenschaft“ (Lentsch, 2012, S. 146, Hervorh. i. Orig.), d. h. der steuernden Einflussnahme der Politik und anderer intermediärer Akteure (Stiftungen, Verbände, soziale Bewegungen etc.) auf wissenschaftliche Prozesse, schreibt sich der Zielkonflikt von Wahrheit und Nützlichkeit unter geänderten wissenschaftspolitischen Vorzeichen fort.

Auch in der Erziehungswissenschaft ist dieser Wandel nicht ohne Folgen geblieben. Im Kontext der Post-PISA-Forschung wird die Erziehungswissenschaft durch entsprechende Forschungsförderungen eng an politische Steuerungserwartungen des Erziehungssystems gekoppelt und durch das Programm einer evidenzbasierten Bildungsforschung darauf eingestellt, entscheidungsrelevante Daten für die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis zu generieren (vgl. Tenorth, 2014; Radtke, 2009a).

Für die Erziehungswissenschaft sind gesellschaftliche Erwartungen an die Nützlichkeit ihres Wissens keineswegs neu. Sie bilden bereits vor der „managerial revolution des (deutschen) Hochschulsystems“ (Maasen & Weingart, 2006, S. 20) einen integralen Bestandteil disziplinärer Kontroversen um den Status der akademischen Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In ihren Selbstbeschreibungen mit den programmatischen Titeln „*réflexion engagée*“ (Flitner, 1957, S. 18, Hervorh. i. Orig.), „praktische Wissenschaft“ (Thiersch, 1978, S. 33) oder „ethische Wissenschaft“ (Fuhr, 2001) werden beide Seiten der wissenschaftlichen Medaille bezeichnet. Sie erinnern die Erziehungswissenschaft daran, dass sie sich immer schon „zwischen zwei Polen“ entworfen hat: als „Reflexion einer Praxis einerseits und Theorie der Erziehung andererseits“ (Kraft, 2009, S. 281). Kompetenz und Ethos, Wirkungs- und Legitimationsfragen, d. h. die praktische Anleitung und normative Orientierung pädagogischen Handelns, gehören ebenso zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft wie die theoretische Bestimmung und empirisch-sozialwissenschaftliche Erforschung der sozialen Tatsache Erziehung.

Die Thematisierung der Zweigleisigkeit von praxisbezogener Wert- und disziplinbezogener Wissenschaftsorientierung – insbesondere unter dem Aspekt des Wissenschaftscharakters der Erziehungswissenschaft – ist ein *master narrative* erziehungswissenschaftlicher Selbstbeobachtung (vgl. Oelkers, 2014; Horn, 2014; Tenorth, 1999; Sünkel, 2007; Keiner, 1999, S. 32–38). „Die Erziehungswissenschaft“, so formuliert es Heinz-Elmar Tenorth (1999), „[...] wird als Wissenschaft zum Problem, weil sie mehr sein will als Wissenschaft. Sie will das Handeln orientieren, die Praxis gestalten, Theorie sein,

1 Vgl. für das Politiksystem Bora (2012), für das Wirtschaftssystem Reinhart (2012), für das Erziehungssystem Keiner (2015).

die zugleich und uno actu berät und forscht, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentiert“ (S. 63).²

Die Wissenschaftsforschung hat die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs, 2007, S. 69) der Erziehungswissenschaft zwischen praxisbezogener Profession und wissenschaftlicher Disziplin, zwischen Dogmatik und Erkenntnis, zwischen pädagogischer selbst- und wissenschaftlicher Fremdbeschreibung, bislang vorwiegend unter dem Aspekt der Differenz von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissensformen diskutiert (vgl. Tenorth, 1987; Kurtz, 2007; Kade, 1999, S. 537–541; Vogel, 2015, S. 149–150). Im Rückgriff auf systemtheoretische Unterscheidungen werden diese Formen als ebenso eigenständige wie unterschiedliche Perspektiven auf pädagogische Sachverhalte beschrieben, die sich weder aufeinander reduzieren noch durcheinander ersetzen lassen, sondern sich allenfalls wechselseitig irritieren können.

Wie sich dagegen die differenten Pole der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion in den Methoden und Forschungskonzepten aufeinander beziehen, wie sie sich wechselseitig irritieren, gegebenenfalls miteinander kombiniert oder gegeneinander gestellt werden, ist eine empirische Frage, die bislang nicht verfolgt worden ist. Über die These von der „strukturellen Mehrreferentialität erziehungswissenschaftlicher Diskurse“ (Keiner, 1999, S. 71) ist die Wissenschaftsforschung bislang nicht hinausgekommen.

Will man die Differenz von wahrheitsbezogenen und nützlichkeitsbezogenen Diskursen nicht nur feststellen, sondern ihr Zusammenspiel in erziehungswissenschaftlichen Methoden und Forschungskonzepten auch untersuchen, wird eine Heuristik gebraucht, der es gelingen müsste, die operative Handhabung dieser Differenz in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation empirisch beobachtbar zu machen.

Hierfür greift der Beitrag auf den differenztheoretisch inspirierten Vorschlag David Kaldeweys (2013) zurück, der nicht die Entgegensetzung von Wissenschaft und Gesellschaft zum Ausgangspunkt der Beobachtung macht, sondern vielmehr davon ausgeht, dass sich wissenschaftliche Erkenntnisprinzipien und gesellschaftliche Nützlichkeits-erwartung wechselseitig durchdringen. Mit den systemtheoretischen Unterscheidungen von Selbst-/Fremdreferenz und Erkenntnis/Gegenstand (Teil 2) wird das Phänomen Wissenschaft zunächst kommunikationstheoretisch bestimmt. Das epistemische Verhältnis von Wahrheit und Nützlichkeit wird als Einheit der Differenz wissenschaftlicher Kommunikation konzeptualisiert, die auf den Ebenen ihrer Programm- (Theorie/Methode) und ihrer Organisationsstruktur (z. B. Publikationen/Personal) je spezifisch bearbeitet wird. Diese allgemeine Gegenstandsbestimmung wird sodann für den

2 Bereits in ihrer Gründungsphase im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert deuten sich die disziplinbezogenen Strukturprobleme von Wahrheit und Nützlichkeit an, insofern es – folgt man der wissenschaftshistorischen Forschung – der Erziehungswissenschaft im Zuge ihrer Institutionalisierung nicht gelungen ist, sich von ihrer normativ-dogmatischen Wissensstruktur, d. h. von außerwissenschaftlichen Nützlichkeits-erwartungen zu lösen und eine eigene empirische Forschungstradition mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden, Methodologien und Epistemologien auszubilden (zuletzt Oelkers, 2014; Tenorth, im Druck; Brachmann, 2008, S. 375–379).

Fall erziehungswissenschaftlicher Kommunikation spezifiziert (Teil 3).³ Hierfür wird am Beispiel der epistemologischen Implikationen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gezeigt, dass die akademische Pädagogik bis zu ihrer Versozialwissenschaftlichung in den 1960er Jahren die Differenz von Wahrheit und Nützlichkeit unscharf hält und ihren Wissenschaftscharakter daher nur schwer behaupten kann. Anschließend (Teil 4) wird kontrastierend untersucht, welche Formen die paradoxe Selbstkonstitution der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation unter den Bedingungen der Integration sozialwissenschaftlicher Methoden annehmen kann. Die explorativen Analysen der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Ethnomethodologie und Objektiver Hermeneutik verdeutlichen einerseits, dass die Grenzen zwischen der Selbst- und der Fremdreferenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation durch die Verwendung der Methoden schärfer gezogen werden. Andererseits machen die Rezeptionsmuster in beiden Fällen deutlich, dass die pädagogischen Nützlichkeitsersparungen (Fremdreferenz) trotz dieser Grenzziehung Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation bleiben und von ihr auf spezifische Weise bearbeitet werden: Entweder – wie im Fall der Ethnomethodologie – durch die Einarbeitung bestimmter normativer Elemente in die Methode oder dadurch – wie im Fall der Objektiven Hermeneutik –, dass die normativen Implikationen der Methode, d. h. die Idee universeller sprachlicher Regelstrukturen wie sie von der Objektiven Hermeneutik vertreten wird, auf die Normativität des pädagogischen Gegenstandsbereiches bezogen werden. Abschließend wird entlang der Befunde die Leistungsfähigkeit der systemtheoretischen Perspektive für die empirische Erschließung erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion geprüft und in den Kontext zukünftiger Forschungsperspektiven gesetzt (Teil 5).

2. Wissenschaftliche Kommunikation

2.1 *Wissenschaftliche Kommunikation zwischen Selbst- und Fremdreferenz*

Aus der Sicht einer Theorie funktionaler Differenzierung stellt die Wissenschaft ein gesellschaftliches Teilsystem unter anderen dar, dessen Kommunikation sich am Leitwert der Wahrheit, d. h. am binären Code wahr/unwahr orientiert. Die Unterscheidung wahr/unwahr schließt weder, wie man missverständlicherweise annehmen könnte, an die Idee eines emphatischen Wahrheitsbegriffs an, der einen vollständigen Blick auf die Welt oder ihre Gegenstände implizieren würde, noch sind mit ihr propositionale, d. h. inhaltlich gehaltvolle Kriterien gemeint, die von außen an ein bestimmtes Wissen herangetragen werden könnten, um dessen Wahrheitsqualität zu bestimmen (vgl. Luhmann, 1998, S. 172–175). Die Systemtheorie Luhmanns zeichnet sich vielmehr, wie es Armin

3 Der Beitrag konzentriert sich bei den explorativen Analysen auf die Programmstruktur erziehungswissenschaftlicher Kommunikation. Die Organisationsebene wird in forschungsvorbereitender Absicht lediglich als Bestandteil der Heuristik theoretisch entwickelt, aber nicht bereits empirisch gewendet.

Nassehi (2004) formuliert, durch eine „operative Theorieanlage“ (S. 105) aus. Sie interessiert sich für das „Wie“ der Hervorbringung einer bestimmten sozialen Ordnung und damit für die Frage, wie sich die jeweilige Kommunikation⁴ eines Systems über ihren Leitwert reproduziert. Pointiert formuliert: Es ist die wissenschaftliche Kommunikation selbst, die darüber entscheidet, welches Wissen als wahres, welches als unwahres Wissen prozessiert wird. „Der binäre Code“, so Uwe Schimank, „wirkt dabei als Weichensteller: Was als wahr eingestuft wird, lenkt die weitere wissenschaftliche Kommunikation in eine zukunftssträchtige Richtung; Unwahrheiten führen demgegenüber auf Abstellgleise“ (Schimank, 2012, S. 116).

Um die formale, invariante Struktur des binären Codes als konkrete Erwartung der wissenschaftlichen Kommunikation inhaltlich fassen zu können, unterscheidet die Systemtheorie zwischen Programm- und Organisationsstrukturen. Programme spezifizieren das im semantischen Apparat der Wissenschaft allgemein angelagerte Wissen über den Gegenstand einer Disziplin durch konkrete Theorien und Methoden, die die Forschungspraxis normativ orientieren „und damit auch definieren, was eventuell falsch ist“ (Luhmann, 1998, S. 197; vgl. Kaldewey, 2013, S. 129–139; Schimank, 2012, S. 116–117). Organisationsstrukturen wiederum sorgen dafür, dass die eingeführten Normierungen durch kollektiv bindende Verfahren für die *scientific community* sozial bedeutsam werden. Promotions- und Habilitationsordnungen regeln das formale Verfahren für die Beurteilung von Qualifikationsarbeiten, *Peer-Review* entscheidet über den wissenschaftlichen Wert einer Publikation, Fachgutachten über die Annahmen von Forschungsanträgen, Auswahl- und Berufungsverfahren über die Einstellung wissenschaftlichen Personals (vgl. Schimank, 2012, S. 116–117; Lentsch, 2012, S. 140–143).

In *terms* der Theorie funktionaler Differenzierung bezeichnen diese Erwartungsstrukturen, die den Wahrheitscode spezifizieren, die Seite der Selbstreferenz des Wissenschaftssystems. Programm und Organisation versorgen die Kommunikation mit einem symbolisch generalisierten Sinnangebot, das den Selektionshorizont der Kommunikation limitiert und den Bereich anschlussfähiger Operationen festlegt, über den sich wissenschaftliche Kommunikation entlang des Leitwertes Wahrheit (Selbstreferenz) reproduziert.

Von zentraler Bedeutung für die Strukturbildung wissenschaftlicher Kommunikation ist nun, dass sich Programm- und Organisationserwartungen nicht ohne den Kontakt zu ihrer Umwelt bilden. Im System – hierauf verweist Luhmann insbesondere mit der Unterscheidung von Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung (vgl. Luhmann, 1998, S. 640) – wird nicht nur die *Funktionserwartung* der Wissenschaft (Wahrheit/Selbstreferenz), sondern auch die gesellschaftliche *Leistungserwartung* an Wissenschaft (Nützlichkeit/Fremdreferenz) thematisiert. Politik, Wirtschaft und Massenmedien, Sport oder das Erziehungssystem stellen Leistungserwartungen an das Wissenschaftssystem, die auch dessen Organisation und Wissensproduktion beeinflussen (vgl. Weingart, 2005; Schimank, 2012, S. 118–120).

4 Zu den Grundlagen des hier verwendeten Kommunikationsbegriffs vgl. Baecker (2005).

Das Verhältnis, das wissenschaftliche Selbst- und gesellschaftliche Fremdreferenz zu einander eingehen, zählt zu einem Dauerthema wissenschaftlicher Selbstbeschreibungen, das in den meisten Fällen jedoch nicht analytisch oder empirisch, sondern normativ behandelt wird, insofern auf der einen Seite die Autonomie der Wissenschaft verteidigt und auf der anderen Seite ihre gesellschaftliche Relevanz gefordert wird (Kaldewey, 2013, S. 17–22). Positioniert man sich – Kaldewey folgend – nicht auf einer der beiden Seiten dieser Kontroversen, eröffnet sich die Möglichkeit, die Handhabung der Differenz von Wahrheits- und Nützlichkeitsdiskursen in den Formen wissenschaftlicher Kommunikation zu einem Gegenstand der Forschung zu machen. Hieraus folgt für das Gegenstandsverständnis von Wissenschaft, dass es sich „bei Praxisdiskursen nicht um Fremdkörper handelt, die von außen in die Wissenschaft eindringen, sondern vielmehr um Strukturmomente des Systems selbst“ (Kaldewey, 2013, S. 164).⁵

Technische, politische oder praktisch-professionsbezogene Nützlichkeitserwartungen greifen insofern nicht von außen in das Wissenschaftssystem ein. Als generalisierte Fremdreferenz (vgl. Kaldewey, 2013, S. 170–176) sind gesellschaftliche Leistungserwartungen vielmehr ein parasitärer Teil des Systems, der dort in den Leitwert Wahrheit konvergiert und für eigene kommunikative Zwecke genutzt wird.⁶ Praxisdiskurse bleiben damit als Ausgeschlossenes in die wissenschaftliche Kommunikation eingeschlossen.

2.2 Erkenntnis und Gegenstand

Dass gesellschaftliche Leistungserwartungen als generalisierte Fremdreferenz integraler Bestandteil der wissenschaftlichen Kommunikation und nicht als Eingriff von außen zu betrachten sind, verdeutlicht Kaldewey durch die von Luhmann eingeführte Unterscheidung von Erkenntnis und Gegenstand (Kaldewey, 2013, S. 172–176). Der zufolge kommt Erkenntnis (Wahrheit) als Leitwert der wissenschaftlichen Kommunikation ohne einen Gegenstandsbezug nicht aus. Sie gewinnt ihre Gestalt, findet ihre konkrete Form überhaupt erst dadurch, dass ein bestimmtes Thema begrifflich-theoretisch bestimmt und methodisch eingefasst wird. Durch den Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Konzepte, methodische Prinzipien und objekttheoretische Annahmen wird der Gegenstand in der wissenschaftlichen Kommunikation als Forschungsgegenstand erzeugt und als solcher zugleich pluralisiert. Im Lichte konkurrierender theoretischer und methodischer Perspektiven bringt die wissenschaftliche Kommunikation unterschiedliche Gegenstandsverständnisse hervor.

Ähnliches gilt auch für die thematischen Bezüge in der gesellschaftlichen Umwelt des Wissenschaftssystems. Hier tritt das Thema, das im Wissenschaftssystem als For-

5 Durch diesen reflexiven *turn* auf den Gegenstand Wissenschaft zeigt Kaldewey in seinen historisch-soziologischen Rekonstruktionen ausgewählter wissenschaftlicher Begründungs- und Legitimationsformen, wie Wahrheits- und Praxisdiskurse in der wissenschaftlichen Kommunikation ebenso konstitutiv wie produktiv zusammenspielen.

6 Zur Bedeutung der Figur des „Parasiten“ vgl. Serres (1981).

schungsgegenstand erscheint, in wiederum anderen Formen auf. Über das Thema Bildung wird bekanntlich nicht nur wissenschaftlich gestritten. Auch in Politik, pädagogischer Praxis, Wirtschaft oder den Medien werden kontroverse Bilder über Bildung entworfen (vgl. Tenorth, 2011).

Wissenschaftliche Beschreibungen bauen durch ihre Theoriebezüge und ihre Methoden in der Regel zwar Distanz auf zu den Gegenstandskonstitutionen ihrer Umwelt, sie weisen jedoch immer auch identische Anteile zu ihnen auf. Ohne diese Kontinuitätslinie käme der Gegenstand in der wissenschaftlichen Kommunikation nicht in den Blick. „Wer immer beobachtet, nimmt daran teil – oder er beobachtet nicht“ (Luhmann, 1998, S. 86). Beschreibung und Beschriebenes sind damit different und identisch zugleich. Sie treten ein in eine epistemologische Wechselbeziehung, die darauf aufmerksam macht, dass Erkenntnis und Gegenstand, Selbst- und Fremdreferenz, Wahrheit und Nützlichkeit in unterschiedlicher Dosierung zirkulär aufeinander bezogen sind.

Für einen empirischen Zugriff auf die operative Ebene wissenschaftlicher Kommunikation lässt sich das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz begrifflich weiter schärfen, wenn man die Programmierung der Selbstreferenz, d. h. die Spezifizierung des Leitwerts Wahrheit, entlang der Unterscheidung von Theorie/Methode näher bestimmt. Theorien zeichnen sich dann durch ihre Nähe zur Fremdreferenz, Methoden dagegen durch ihre Nähe zu Selbstreferenz aus (vgl. Kaldewey, 2013, S. 129–139; Luhmann, 1998, S. 405–428).

Demnach sind Theorien, die wissenschaftliche Aussagen über den Gegenstand einer Disziplin treffen, durch eben diesen Gegenstandsbezug mit dem Außen verbunden. Aus Naturphänomenen werden im Wissenschaftssystem Theorien über Naturgesetze, politisch codierte Ereignisse erscheinen unter dem Aspekt politologischer oder soziologischer Theorien, pädagogisch codierte Sachverhalte gewinnen eine erziehungswissenschaftliche Form. Die Phänomene werden in die Form einer abstrakten Metasprache gebracht, die mit den Gegenstandskonstitutionen in der Umwelt wissenschaftlicher Kommunikation nicht viel gemein haben müssen, sich aber auch nicht in völliger Überschneidungsfreiheit zu ihnen konstituieren.

Während Theorien das Fenster zur Außenwelt darstellen, sind Methoden enger auf den Leitwert Wahrheit bezogen. Sie stellen die Differenz zur Umwelt des Wissenschaftssystems scharf. Mit ihren formalen Prinzipien der Datenerhebung und -auswertung liefern Methoden der wissenschaftlichen Kommunikation relativ invariante und gemessen an den Theorien vergleichsweise gegenstandsunabhängige Verfahren, die erst im Prozess der Forschung auf den jeweiligen Gegenstand bezogen werden. Trotz ihrer Distanz zu den konkreten Gegenstandsbezügen impliziert z. B. eine sozialwissenschaftliche Methode jedoch immer auch allgemeine Aussagen über die Beschaffenheit der sozialen Welt. Während nomothetisch orientierte Verfahren der Datenerhebung und Auswertung stärker von den Gesetzmäßigkeiten sozialer Prozesse ausgehen, heben sinnrekonstruktive Verfahren den Kontingenz- und Emergenzcharakter des Sozialen hervor. Durch ihre sozialtheoretischen Implikationen eröffnen Methoden den gegenstandstheoretischen Konzepten insofern unterschiedliche Anschlusspunkte und bleiben dadurch zumindest abstrakt mit dem Außen des Systems gekoppelt.

Theorien und Methoden sind folglich unterschiedliche Programmformen wissenschaftlicher Kommunikation. Sie werden im Prozess der Forschung unter dem Aspekt der Gegenstandsangemessenheit kombiniert, und ihre Kombinatorik bedarf einer Begründung (Methodologie), die schließlich zum Gegenstand der Wissenschaftsforschung gemacht werden kann.

3. Erziehungswissenschaftliche Kommunikation

Betrachtet man vor dem Hintergrund des zugleich differenten wie konvergenten Verhältnisses von Selbst- und Fremdreferenz die Auseinandersetzungen um den Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft, wird deutlich, dass es der universitären Pädagogik in ihrer Geschichte nicht hinreichend gelungen ist, die Differenz von außen und innen durch eine distanzierte Theoriesprache und formalisierte methodische Prinzipien scharf zu stellen. Fragt man nach den Spezifizierungen des Leitwerts Wahrheit, d. h. nach der erziehungswissenschaftlichen Programmstruktur, stößt man auf eine epistemische Leerstelle, eine Leerstelle, die auf eine nicht hinreichende Spezifizierung des Leitwerts Wahrheit aufmerksam macht und – wie disziplingeschichtlich gezeigt – darauf verweist, dass die Pädagogik als akademische Disziplin im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert keine eigenständigen wissenschaftlichen Forschungsmethoden und Methodologien ausbilden konnte (vgl. Tenorth, im Druck).

Vor dem Hintergrund des Bezugsproblems erziehungswissenschaftlicher Kommunikation, sowohl auf Wissenschaft als auch auf Praxis bezogen zu sein, lässt sich die Programmierung der akademischen Pädagogik jedoch nicht nur – wie es in dieser disziplinhistorischen Perspektive geschieht – unter dem Aspekt ihrer Wissenschaftlichkeit untersuchen. Legt man die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz an die epistemologischen Prämissen der akademischen Pädagogik an, erweist sich das Programm – wie es im Folgenden am Beispiel der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik exemplarisch gezeigt werden soll – als eine spezifische Antwort auf das Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Kommunikation.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bindet ihren Status als Wissenschaft gerade nicht an die Entwicklung eines formalen methodischen Prinzips erfahrungswissenschaftlicher Provenienz, das die Distanz zu den außerwissenschaftlichen Gegenstandskonstitutionen betont. Sie setzt vielmehr auf die besondere Ausgestaltung des epistemischen Subjekts, genauer: auf den systematischen pädagogischen Blick des wissenschaftlich gebildeten Praktikers, d. h. auf ein Erkenntnisprinzip, das die Konvergenz zwischen wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution begünstigt (vgl. Huschke-Rhein, 1979, S. 403–409). In *terms* der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist es die „Befangenheit an die Sache“ (Weniger, 1929/1957, S. 21), die den Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdreferenz stiftet. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik formuliert ein Programm, das nicht scharf zwischen Theorie und Methode unterscheidet. Es bewegt sich im Grenzbereich von Wahrheit und Nützlichkeit, insofern die Produktionsbedingungen erziehungswissenschaftlichen Wissens außerhalb

des Systems, d. h. beim Erfahrungshorizont des Praktikers verortet werden. Das Wissen wird durch seinen Blick wissenschaftlich gültig gemacht und soll ihn zugleich normativ orientieren, es soll ihn bilden und urteilsfähig machen, schließlich soll es ihn in die Lage versetzen, diese Bildung und diese Urteilsfähigkeit im Zögling ethisch angemessen zu fördern. Mit dem Konzept der ‚Erziehungswirklichkeit‘ entwickelt die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Epistemologie, die darauf ruht, dass Erkenntnis über Pädagogik nur pädagogisch möglich sei. Als eine ‚Theorie von und für Praxis‘ bindet sie Erkenntnis an die Erfahrung und das Reflexionspotential des verantwortlich handelnden Pädagogen zurück (vgl. Weniger, 1929/1957; Winkler, 1995, S. 22–23).⁷

Diese Programmierung liefert der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation ein dreifaches, eng aufeinander bezogenes Sinnangebot: Es ist erstens wissenschaftliches Erkenntnisprinzip, zweitens pädagogische Haltung und drittens Zielpunkt der pädagogischen Aufgabe.⁸ Wissenschaftliches Erkenntnis- (Selbstreferenz) und außerwissenschaftliches Nützlichkeitsinteresse (Fremdreferenz) fließen in dieser Programmierung unauflöslich ineinander und koppeln die akademische Pädagogik aufgrund ihrer fehlenden erfahrungswissenschaftlichen Fundierung enger an den Wert der Fremd- als an den der Selbstreferenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation.

Nicht nur für den Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern für die Begründungsformen moderner Pädagogik insgesamt, verkompliziert sich das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation dadurch, dass sich die gesellschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen keineswegs nur auf pädagogische Ideen beziehen, die auf den Eigenwert der Bildsamkeit des Subjekts, seine individuelle Förderung und den Schutz seiner Autonomie abstellen (vgl. Ruhloff, 2013). Im Außen der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation konkurrieren unterschiedliche Nützlichkeitsabwägungen an das Erziehungssystem – das Wirtschaftssystem erwartet die Ausbildung kompetenter Arbeitskräfte, das Politiksystem den mündigen Staatsbürger. Pädagogische Wirklichkeitskonstruktionen sind auf Verbesserung, auf Steigerung und Perfektibilität gerichtet, sie beziehen sich – im Dienste des Subjektes – auf die pädagogisch angeleitete Optimierung humaner Anlagen, die immer auch im Kontext gesellschaftlicher Integrations- und Fortschrittserwartungen stehen (vgl. Reichenbach, 2015).

Der Bezug sowohl auf die Selbstbildung des Subjekts als auch auf die gesellschaftlichen Kompetenz- und Integrationserwartungen situiert pädagogisches Denken in einem

7 Mit diesen Überlegungen wird keineswegs behauptet, dass die verschiedenen Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein identisches Programm formuliert haben. Welche Formen die Handhabung des besagten Bezugsproblems erziehungswissenschaftlicher Kommunikation in den verschiedenen Programmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bildet, wäre empirisch zu klären.

8 Hier ließe sich auch von universitärer Bildung sprechen, vgl. hierzu die instruktiven Ausführungen André Kieserlings (2004, S. 244–290) zum „Bildungswert der Wissenschaft“ (S. 249) als einer Selbstbeschreibung der Universität, die darauf setzt, dass die Teilnahme an den Verfahren der Wissenschaft bildet, dass Bildung also ein Erkenntnisprinzip ist und damit dem Leitwert Wahrheit zugerechnet werden kann.

spannungsreichen Normenhorizont, vor dem Nützlichkeit unterschiedlich spezifiziert werden kann.⁹ Aus der Perspektive gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge geht es dann in zweckrationaler Perspektive um die Effektivierung pädagogischer Mittel (Technologieversprechen), während aus der Sicht des Pädagogischen wertrationale Aspekte gestärkt werden und Fragen nach der Legitimität gesellschaftlicher Zweckbestimmungen in den Fokus der Reflexion treten (Technologieverdikt).¹⁰

Auf diese unterschiedlichen normativen Ladungen ihres Gegenstandsbereiches, in dem Wirkungs- und Legitimationsfragen pädagogischen Handelns unlöslich verknüpft sind, bleibt erziehungswissenschaftliche Kommunikation bei der Bearbeitung ihres Bezugsproblems verwiesen.

4. Empirische Forschung als erziehungswissenschaftliche Kommunikation

Durch ihre besondere wissenschaftliche Programmstruktur, eine ‚Theorie von und für Praxis‘ zu sein, kann sich die akademische Pädagogik lange Zeit – bis zu ihrer Versozialwissenschaftlichung in den 1960er Jahren – gegenüber einer erfahrungswissenschaftlichen Durchdringung ihres Gegenstands behaupten, muss sich aufgrund dieser Abgrenzungen zugleich aber den Vorwurf fehlender Wissenschaftlichkeit gefallen lassen.

Im Zuge ihrer Versozialwissenschaftlichung kann die Erziehungswissenschaft ihren Status als Wissenschaft seit den 1970er Jahren zwar stabilisieren. Der Wandel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (Brezinka, 1971) und der damit verbundene Umbau der Programmstrukturen der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation ist für das traditionell gepflegte Verhältnis von Erkenntnis und Gegenstand aber keineswegs folgenlos geblieben.

Fragt man vor diesem Hintergrund, wie in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation die formalen Verfahren der Methoden¹¹ (Selbstreferenz) und die unterschiedlichen normativen Ladungen der gesellschaftlichen Gegenstandskonstitutionen (Fremdreferenz) aufeinander bezogen werden, dann lassen sich am Beispiel der Rezeption von Ethnomethodologie und Objektiver Hermeneutik zwei Muster des Konvergierens unterscheiden.¹²

9 Die Frage, ob nur der Eigenwert der Bildsamkeit des Subjekts dem Pädagogischen zugerechnet werden kann oder auch gesellschaftlich normierte Zwecksetzungen Teil des Pädagogischen Normenhorizontes sind, ist traditionell strittig (vgl. Ruhloff, 2013; Heid, 2005).

10 Zur Weber'schen Unterscheidung von Zweck- und Wertrationalität (Weber, 1956, S. 12–13) und ihrem Bezug zur Pädagogik vgl. Radtke (2009b, S. 630–631), Meseth (2011), Meseth (2013a, S. 252–255).

11 Ich konzentriere mich im Folgenden auf die explorative Analyse ausgewählter Methodenrezeptionen. Die Ebene der Theoriebildung wäre eigens zu untersuchen.

12 Angesichts der bislang kaum untersuchten erziehungswissenschaftlichen Rezeption soziologischer Methoden können sich die explorativen Überlegungen lediglich auf eine schmale empirische Datenlage berufen. Sie basieren auf dem Vergleich zweier Fallstudien. Auf der einen Seite steht die Analyse der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Ethnomethodologie,

Auf der einen Seite (Ethnomethodologie) steht die Umarbeitung der Methode durch die Integration werttheoretischer Elemente, die den fehlenden Zusammenhang von deskriptiv-empirischem Methoden Zugriff (Selbstreferenz) und präskriptiv-normativer Gegenstandskonstitution (Fremdreferenz) herstellt. Auf der anderen Seite (Objektive Hermeneutik) sind es die impliziten werttheoretischen Elemente der Methode selbst, durch die der Zusammenhang von Selbstreferenz (Methode) und Fremdreferenz (Gegenstand) sichergestellt wird.

Die Rezeption beider Methoden zeichnet aus, dass sie anfangs aufgrund ihres sozialwissenschaftlichen Zugriffs auf pädagogische Sachverhalte disziplinintern problematisiert werden, um später dann doch in das erziehungswissenschaftliche Methodenrepertoire aufgenommen zu werden.

Im Fall der Ethnomethodologie ist es das „Prinzip der ‚ethnomethodologischen Indifferenz‘, d. h. eine Haltung des Nicht-Bewertens von Alltagspraxis“ (Lautmann & Meuser, 1986, S. 691), die dazu führt, dass die Ethnomethodologie als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode zunächst abgelehnt wird.

Ihre ‚Indifferenz‘ – die sich an den sozialtheoretischen Prämissen der Ethnomethodologie ablesen lässt – bietet der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation kaum Anschlusspunkte für außerwissenschaftliche Nützlichkeitsfragen. Mit der Annahme von der sprachlichen Verfasstheit des Sozialen konzipiert die Ethnomethodologie die Herausbildung sozialer Ordnung als Produkt spezifischer Sinnzuschreibungen, die die Teilnehmer eines Gesprächs kontinuierlich vornehmen. Für die Ethnomethodologie ist von Interesse, wie die Gesprächsteilnehmer eine soziale Situation ‚verstehen‘ und wie durch diese Sinnzuschreibung eine bestimmte und bestimmbar Ordnung hervorgebracht wird.¹³ Ihr geht es nicht darum, pädagogischen Sinn zu stiften, sondern sozialen Sinn zu rekonstruieren. Antworten auf die Wirkungs- und Legitimationsprobleme pädagogischen Handelns, die Anschlusspunkte für die Fremdreferenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation bieten würden, sind durch das Erkenntnisinteresse der Ethnomethodologie auf direktem Wege nicht zu erwarten. Diese Verbindung gelingt erst – wie es Lautmann und Meuser (1986) in ihrer Analyse herausarbeiten – durch den Import eines werttheoretischen Elements. Mit der Integration eines Verständigungsbegriffs Habermas’scher Provenienz kann die Ethnomethodologie für pädagogische Geltungs- und Bewertungsfragen anschlussfähig gemacht werden (Lautmann & Meuser, 1986, S. 692).

Dieser Methodenaufbau bereitet einen normativ gewendeten Blick auf soziale Ordnungsbildung vor, insofern das, was in *terms* der Ethnomethodologie als deskriptive Rekonstruktion von Sinnselektionen erscheint, unter dem Aspekt des neuen werttheoretischen Elements als Aufgabe der Lehrperson gedeutet werden kann. Sinnselektio-

die bereits in den 1980er Jahren von Rüdiger Lautmann und Michael Meuser durchgeführt wurde. Auf der anderen Seite wird auf einen jüngeren Beitrag Bezug genommen, der die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Objektiven Hermeneutik analysiert (vgl. Hollstein & Meseth, im Druck) und aus dem ich mir erlaube, die zentralen Ergebnisse zu referieren und in den Kontext der hier vorgeschlagenen Theorieperspektive einzuordnen.

13 Vgl. hierzu die instruktive Darstellung der sozialtheoretischen Prämissen der Ethnomethodologie bei Dirk vom Lehn (2012), insbesondere S. 57–86, sowie Meseth (2013b).

nen können als Verständigungs- und Verstehensprozesse zwischen Schüler/in und Lehrperson betrachtet werden, die die Lehrperson pädagogisch zu deuten und zu gestalten hätte. Durch den Rekurs auf die Idee einer idealen pädagogischen Beziehung werden die deskriptiven Kategorien der Ethnomethodologie normativ-präskriptiv umgewidmet und eröffnen dadurch den Horizont für eine sozialwissenschaftliche Reformulierung pädagogischer Denkfiguren. In dieser Form erhält die Ethnomethodologie Eingang in den Kanon erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden (vgl. Parmentier, 1983), findet dann mit ihrem methodischen Prinzip der Konversationsanalyse jedoch bis zum Ende der 1990er Jahre keine nachhaltige Verankerung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft.

Auch die Abwehrreaktion gegen die Objektive Hermeneutik entzündet sich zunächst an den sozialtheoretischen Prämissen der Methode, die nach Aussage ihrer Kritiker nur wenig Platz für die Anerkennung der Bedürfnisse und Intentionen der beforschten Objekte bereit halten würden (vgl. Brumlik, 1984, S. 43–44; Terhart, 1981, S. 779–785). Im Nachgang des Positivismusstreits werden in dieser Auseinandersetzung jene Argumente reaktiviert und auf die Verfahren der sogenannten qualitativen Methoden übertragen, die bereits gegen die technologisch-instrumentellen Interessen nomothetischer Forschungsansätze geltend gemacht wurden. Die Kritik an der Objektiven Hermeneutik steht hier exemplarisch für den problematisierenden Umgang mit sozialwissenschaftlichen Verfahren, die sich dem Vorwurf aussetzen müssen, den pädagogischen Gegenstandsbereich mit ihren Mitteln nicht hinreichend erfassen zu können (vgl. Henningsen, 1964; Mollenhauer & Rittelmeyer, 1978).

Trotz dieser Abwehrreaktionen gewinnt die Objektive Hermeneutik – im Gegensatz zur ethnomethodologischen Konversationsanalyse – im Zuge der weiteren Rezeption eine breite disziplinäre Anerkennung und wird seit den 1990er Jahren in den einschlägigen Kompendien zur „Qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft“ als anerkannte Methode geführt (vgl. z. B. Friebertshäuser & Prengel, 1997).

Wie lassen sich die Rezeptionserfolge der Objektiven Hermeneutik vor dem Hintergrund des Bezugsproblems erziehungswissenschaftlicher Kommunikation einordnen?

Anders als im Fall der Ethnomethodologie, deren sozialtheoretische Prämissen keine relevanten Schnittmengen zu gesellschaftlichen Nützlichkeitsersparungen aufweisen, sind den sozialtheoretischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik offensichtlich normative Implikationen unterlegt, die sie mit jenen des pädagogisch-wertrationalen Gegenstandsbezuges teilen.

Jo Reichertz hat bereits früh (1986) darauf hingewiesen, dass die Objektive Hermeneutik mit dem Konzept universeller Regelstrukturen über werthafte sozialtheoretische Annahmen verfügt. Es handelt sich um jenes Konzept, das Ulrich Oevermann „die elementare Strukturiertheit von Sozialität“ (1983, S. 238) oder als „die universellen Regeln der Sittlichkeit“ (Oevermann, 2000, S. 426; vgl. dazu auch Wagner, 2001, S. 42–46; kritisch Reichertz, 1988, S. 209–213) bezeichnet hat. Ihren Begründungszusammenhang finden diese Prämissen in Noam Chomskys (1969, S. 19–21) linguistischen Überlegungen zu einer „Universalen Grammatik“, nach der bei der Verwendung von Sprache auf sogenannte „Generative Regeln“ zurückgegriffen werden muss.

Diese Überlegungen werden in das methodologische Konzept der Objektiven Hermeneutik integriert und mit der Idee verbunden, dass die sozialwissenschaftliche Rekonstruktion von sprachlichen Äußerungen dieses Regelwissen in Anspruch nehmen muss (vgl. Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979, S. 366–378). Das sprachliche Regelwissen verbindet also Forscher/innen und Beforschte. Es stellt eine Art Schnittstelle dar, an der sich der/die objektive Hermeneut/in und der/die praktisch handelnde Pädagoge/in treffen. Geht man mit der Objektiven Hermeneutik konstitutionstheoretisch von der Existenz universeller Regelstrukturen aus, dann nimmt der/die objektive Hermeneut/in im Akt der Interpretation identische Regelstrukturen in Anspruch, die auch den/die handelnde/n Praktiker/in leiten.

Mit dem Konzept einer universellen Regelstruktur, die Oevermann bereits in den 1980er Jahren den Vorwurf einer „Metaphysik der Strukturen“ eingebracht hat (Reichert, 1988), lässt sich einerseits verdeutlichen, wie wissenschaftliche Erkenntnisprinzipien (Selbstreferenz) und gesellschaftliche Gegenstandsbezüge (Fremdreferenz) epistemologisch aufeinander bezogen werden. Andererseits zeigt der Verweisungszusammenhang von universellen Regelstrukturen und praktischem Handeln auch, dass der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation durch diese Konvergenzannahme Anschlusspunkte für pädagogische Wert- und Nützlichkeitsfragen eröffnet werden, da die Regelstrukturen als ideal gedachte Reziprozität an die soziale Realität angelegt werden können.

Jede Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis in der Form eines Protokolls, z. B. ein Gespräch in der Familie, in einer Talkshow, aber auch ein Unterrichts- oder ein sozialpädagogisches Beratungsgespräch, kann an dieser ideal gedachten Reziprozität gemessen werden. Sei es die asymmetrische Beziehungsstruktur eines pädagogischen settings oder das schulorganisatorisch überformte Lehrer-Schüler-Verhältnis, die vorgefundenen Ausdrucksgestalten können als Abweichung von diesen universellen Regelstrukturen beobachtet werden. Sie liefern dem pädagogischen Blick einen sozialwissenschaftlich begründeten Bewertungsmaßstab für die vorgefundene Lebenspraxis, der – anders als bei Rezeption der Ethnomethodologie – in den sozialtheoretischen Prämissen der Methoden enthalten ist.

Befragt man vor diesem Hintergrund eine von Andreas Wernet (2000a, b)¹⁴ vorgelegte Fallinterpretation, wie in ihr das Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Kommunikation bearbeitet wird, sowohl wissenschaftlich als auch praxisrelevant zu sein, dann lässt sich zeigen, wie es durch das methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik¹⁵ gelingt, das Handeln des/der Pädagogen/in als wissenschaftlich begründete Abweichung von den Regeln der universellen Sittlichkeit auszuweisen.

In dem Fall „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ (Wernet, 2000b) geht es um die verspätete Rückgabe einer Klassenarbeit, die von einem Schüler kom-

14 Bei der Analyse Wernets handelt es sich um eine Interaktionssequenz, die von ihm bereits in zwei Veröffentlichungen zum Gegenstand ähnlicher Interpretationen gemacht wurde (Wernet, 2000a, b).

15 Um die Fallstrukturgesetzmäßigkeit einer Interaktionssequenz herauszuarbeiten, werden die Äußerungen im Protokoll im Rahmen der Interpretation durch die Bildung von Lesarten zu-

mentiert wird („Oh, Sie haben sie doch schon drei Wochen“ (S. 276)), und auf dessen Worte der Lehrer nicht mit einer Entschuldigung reagiert, die das Recht des Schülers auf eine zeitige Beurteilung seiner Leistung achten würde. Mit seiner Äußerung „Und wenn ich sie fünf Wochen hätte“, führt der Lehrer vielmehr, wie Wernet betont, „die reine Willkürlichkeit ins Feld“ (S. 287) und bricht damit das Reziprozitätsideal universeller Regelstrukturen. Im weiteren Verlauf bleibt die Interpretation dann jedoch nicht bei der soziologisch ermittelten Abweichung stehen. Sie bewertet das Verhalten des Lehrers vielmehr durch die Hinzunahme erziehungswissenschaftlichen Reflexionswissens. Wernet entwirft ein – wie er schreibt – „*normatives* Gelingensmodell“ (Wernet, 2000b, S. 297; Hervorh. i. Orig.), das er professionalisierungstheoretisch zu begründen versucht (S. 294–298).

Zusammenfassend zeigt der ‚ungezwungene‘ und ‚fließende‘ Übergang von der soziologischen Analyse zur professionstheoretischen Bewertung des Falls, wie zwischen den objekttheoretischen Annahmen der Methode (Selbstreferenz) und den pädagogischen Normen (Fremdreferenz) eine Verbindung hergestellt wird, die es der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation erlaubt, den sozialwissenschaftlichen Gütestandards der Methode zu entsprechen, ohne sie – wie bei der Rezeption der Ethnomethodologie geschehen – durch weitere Theoriebezüge modifizieren zu müssen.

5. Schluss

„Wie immer man über Lösungen des Wissenschaftsproblems der Erziehungswissenschaft denkt, ich halte es für aussichtslos, die soziale Funktion der Erziehungswissenschaft so zu klären, daß zugleich ihre zentralen Forschungsprobleme mit behandelt werden“ (Tenorth, 1999, S. 64). In dieser Einschätzung über das Strukturproblem der Erziehungswissenschaft hebt Heinz-Elmar Tenorth die für die disziplinäre Selbstbeobachtung typische Entgegensetzung von Forschungs- und Praxisorientierung hervor, von der das Gegenstandsverständnis der Wissenschaftsforschung bis heute geprägt ist. Mit Verweis auf die vielen Versuche, welche die Disziplin von der „Handlungsforschung“ über die „marxistische Erziehungswissenschaft“ oder „bestimmte Formen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“ hervorgebracht habe, um sowohl den Erwartungen an Wissenschaftlichkeit als auch an Praxisrelevanz gerecht zu werden, sei, so Tenorth weiter, einmal mehr deutlich geworden, „daß es keine Möglichkeit gibt, der Diener zweier Herren zu werden, ohne sich zu verrenken“ (Tenorth, 1999, S. 64).

Modelliert man das Problem, wie in diesem Aufsatz vorgeschlagen, kommunikationstheoretisch, geht also von der Einheit der Differenz widerstreitender Pole aus und fragt nach ihrer operativen Handhabung in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation, dann wird man zu dem Schluss kommen, dass Tenorths Problembeschreibung

nächst hinsichtlich ihrer Verwendungsmöglichkeiten außerhalb des faktischen Kontextes – in diesem Fall außerhalb der Schule – ausbuchstabiert. Die Lesarten, an denen das ideale Reziprozitätsverhältnis ablesbar wird, werden dann mit dem faktischen Kontext verglichen, um etwaige Abweichungen von den universellen Regeln der Sittlichkeit zu ermitteln.

ergänzungsbedürftig ist. Verrenkungen lassen sich offenbar nicht vermeiden, sie sind normal und stellen die Wissenschaftsforschung vor die Aufgabe, die Differenz von disziplinären und professionsbezogenen Wissensformen nicht bloß zu konstatieren. Vielmehr hätte sich die Erziehungswissenschaft dabei zu beobachten, wie sie sich verrenkt, wenn sie sich darum bemüht, der „Diener zweier Herren“ zu sein.

Da sich Paradoxien nicht auflösen lassen, hat der Beitrag die Frage verfolgt, wie die erziehungswissenschaftlichen Programmstrukturen von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Ethnomethodologie und Objektiver Hermeneutik das Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Kommunikation bearbeiten, um sowohl wissenschaftlichen als auch praxisbezogenen Erwartungen gerecht zu werden.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bearbeitet das Problem dadurch, dass sie ihre Wissenschaftlichkeit nicht durch die Hinwendung zu den formalisierten Erkenntnisprinzipien der Erfahrungswissenschaften, sondern durch die Konstruktion eines epistemischen Kontinuums von Wissenschaft und Lebenspraxis zu begründen versucht. Erst durch die Berücksichtigung der konkreten lebenspraktischen Motive und Deutungen des pädagogischen Praktikers gewinnt das produzierte Wissen seinen erziehungswissenschaftlichen Wert. Durch diesen besonderen wissenschaftstheoretischen Begründungszusammenhang, der Distanz hält zu formalisierten Erkenntnisprinzipien, entscheidet sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik für eine starke Hinwendung zu fremdreferenziellen Gegenstandsbezügen, die ihren Status als Wissenschaft notorisch problematisch erscheinen lassen.

Im Vergleich dazu zeigen die erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsmuster der Ethnomethodologie und der Objektiven Hermeneutik, dass durch die Hinwendung zu den sozialwissenschaftlichen Methoden die Seite der Selbstreferenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation gestärkt wird, die gesellschaftlichen Nützlichkeitsersparungen weiterhin jedoch einen zentralen kommunikativen Stellenwert einnehmen. Während die Ethnomethodologie quasi künstlich durch den Rekurs auf ein werttheoretisches Element erziehungswissenschaftlich anschlussfähig gemacht wird, sind die zentralen werttheoretischen Anschlusselemente in den sozialtheoretischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik bereits enthalten.

Gemeinsam ist allen drei Bearbeitungsformen, dass sie auf einen ähnlichen werttheoretischen Horizont Bezug nehmen. Die zweckrationale Seite der gesellschaftlichen Fremdreferenz mit ihrer wirtschaftlichen Kompetenz- und politischen Integrationserwartung wird zwar nicht aus-, aber entscheidend abgeblendet. Ins Zentrum rückt in unterschiedlicher Dosierung die pädagogisch-wertrationale Seite der Fremdreferenz, d. h. die Legitimationsfrage pädagogischen Handelns. Sie zielt auf die Anerkennung und Zustimmungsbereitschaft des zu erziehenden Subjekts, folglich also auf die Ausgestaltung einer guten pädagogischen, professionell reflektierten Beziehung, in der ein stärkeres Gewicht auf die individuelle Falleinschätzung als auf die Effektivität pädagogischen Handelns gelegt wird.¹⁶

16 In Anbetracht der strukturellen Veränderungen der Erziehungswissenschaft, die durch die Etablierung einer evidenzbasierten Bildungsforschung im Anschluss an die internationalen

Insbesondere die Rezeptionsmuster der Ethnomethodologie und Objektiver Hermeneutik zeigen, dass die erziehungswissenschaftliche Kommunikation ihre widerstreitenden Erwartungen in einen produktiven Austausch bringt. Durch den Bezug auf erfahrungswissenschaftliche Methoden löst sie das Problem der fehlenden Wissenschaftlichkeit, bearbeitet also die seit den 1960er Jahren drängende disziplinäre Aufgabe einer empirischen Wendung (vgl. Roth, 1963), ohne die normativen Implikationen ihres Gegenstandes dabei aufgeben zu haben.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Grenzverschiebungen, die unter den Bedingungen des sogenannten „*New Public-Management-Regimes*“ (Lentsch, 2012, S. 146, Hervorh. i. Orig.) zwischen dem Wissenschaftssystem und ihren relevanten gesellschaftlichen Umwelten zu verzeichnen sind, stellt sich aktuell die Frage, wie die erziehungswissenschaftliche Kommunikation ihr Bezugsproblem von Forschungs- und Praxisorientierung unter diesen geänderten wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen bearbeitet. Die in diesem Beitrag entwickelte Heuristik wäre eine Perspektive, den Wandel der Wissenschaftspraxis und ihre Wissensproduktion auf den Ebenen der Programm- und Organisationsstruktur erziehungswissenschaftlicher Kommunikation empirisch breiter zu untersuchen.

Literatur

- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 119–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bora, M. (2012). Wissenschaft und Politik. Von Steuerung über Governance zu Regulierung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 341–353). Wiesbaden: Springer VS.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA zu verzeichnen sind, weisen erste Untersuchungen zu den normativen Implikaten der Unterrichtseffektivitätsforschung darauf hin, wie sich erziehungswissenschaftliche Forschung in ihrer normativen Ausrichtung umorientiert: weg von wertrationalen Argumenten, die die Autonomie des Subjekts betonen und eine Technisierung des Unterrichts unter dem Aspekt des Legitimationsproblems problematisieren, hin zu zweckrationalen Argumenten, die auf eine Effektivierung unterrichtlicher Prozesse zielen und Kritik an pädagogisch-instrumentellem Handeln unter dem Aspekt des Wirksamkeitsproblems zurückstellen (vgl. Meseth 2011, 2013a).

- Brumlik, M. (1984). Verstehen oder Kolonialisieren. Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In S. Müller & H. U. Otto (Hrsg.), *Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens* (S. 31–63). Bielefeld: Kleine.
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhr, T. (2001). Die Erziehungswissenschaft als ethische Wissenschaft und ihr methodisches Grundproblem. In E. Keiner & G. Pollack (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (S. 19–26). Weinheim/Basel: Beltz.
- Heid, H. (2005). Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In H. Heid und C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 95–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H., & Harteis, C. (Hrsg.) (2005). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henningsen, J. (1964). *Test, Experiment, Befragung. Ein kritisches Plädoyer*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Hollstein, O., & Meseth, W. (im Druck). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In W. Meseth, J. Dinkelaker, K. Rabenstein, S. Neumann, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 195–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 14–32). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Huschke-Rhein, B. (1979). *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(4), 527–544.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin* (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 21). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Begriffe und funktionale Kontexte. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung* (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kieserling, A. (2004). *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kurtz, T. (2007). Zur Leistung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 125–139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kraft, V. (2009). Standardisierung zwischen Wissenschaft und Organisation. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 273–283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lautmann, R., & Meuser, M. (1986). Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 685–708.
- Lentsch, J. (2012). Organisation der Wissenschaft. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 137–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maasen, S., & Weingart, P. (2006). Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. *Die Hochschule*, 25(1), 19–45.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 12–27.
- Meseth, W. (2013a). Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meseth, W. (2013b). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 63–80). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K., & Rittelmeyer, C. (1978). Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft* (= 15. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 79–85). Weinheim: Beltz.
- Nassehi, A. (2004). Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(2), 98–118.
- Oelkers, J. (2014). Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 85–101). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1983). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In L. v. Friedeburg & J. Habermas (Hrsg.), *Adorno Konferenz* (S. 234–288). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Das Verhältnis von Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz? In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit ‚Erkenntnis und Interesse‘* (S. 411–464). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Parmentier, M. (1983). Ethnomethodologie. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1* (S. 246–261). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Radtke, F.-O. (2009a). Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 157–180). Opladen: Budrich.
- Radtke, F.-O. (2009b). Ökonomisierung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 621–636). Weinheim/Basel: Beltz.

- Reichenbach, R. (2015). „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n’y est plus“. Von der Fortschrittsemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 823–836.
- Reichertz, J. (1986). *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Reichertz, J. (1988). Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40(2), 207–222.
- Reinhart, M. (2012). Wissenschaft und Wirtschaft. Von Entdeckung zu Innovation. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 365–378). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(3), 109–119.
- Ruhloff, J. (2013). Normativität. In memoriam Marian Heitger. In T. Fuchs (Hrsg.), *Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (S. 27–38). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Serres, M. (1981). *Der Parasit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sünkel, W. (2007). Die Reflexion der Erziehungswissenschaft auf ihre eigene Wissenschaftlichkeit – Theoriegeschichtliche Anmerkungen zu Comenius, Schleiermacher und Aloys Fischer. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 13–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungs begründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), 769–793.
- Tenorth, H.-E. (1987). Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In N. Luhmann & D. Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 694–719). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft. Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid* (S. 58–69). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – Ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 351–362.
- Tenorth, H.-E. (2014). Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány*, 13(3), 5–21. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf [17.01.2016].
- Tenorth, H.-E. (im Druck). Erziehungswissenschaft. Konstitutionsprobleme im Ursprung, Lektionen eines Misserfolges. Versuch einer historischen Epistemologie des Erziehungswissens. In W. Meseth, J. Dinkelaker, K. Rabenstein, S. Neumann, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 33–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, H. (1978). Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In H. Thiersch, H. Ruprecht & U. Herrmann (Hrsg.), *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (S. 11–103). München: Juventa.
- Vogel, P. (2015). Die Rolle der Lehrbücher innerhalb der „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft. Eine Problemskizze. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* (S. 139–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vom Lehn, D. (2012). *Harold Garfinkel*. Konstanz: UVK.

- Wagner, H.-J. (2001). *Objektive Hermeneutik und die Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (4., neu hrsg. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weingart, P. (2005). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wernet, A. (2000a). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2000b). „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weniger, E. (1929/1957). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: E. Weniger (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (1995). Die Schwierigkeiten des Zentaurus. Über Grundlagenforschung in der Pädagogik. In H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler (Hrsg.), *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung* (S. 13–56). Weinheim/München: Juventa.

Abstract: With regard to knowledge production, educational science faces a general reference problem of modern sciences. It is linked to both the criteria of scientific truth seeking and expectations of social utility. While, so far, science research has discussed this problem mainly with regard to the aspect of the difference between scientific and non-scientific forms of knowledge, the present contribution examines how the different poles of educational knowledge production are related to one another in selected research concepts from before and after the socio-scientification of educational science. Starting from a system-theoretical definition of scientific communication that assumes the unity of the difference of science-related and utility-related discourses, explorative analyses are undertaken to reconstruct how, in the epistemological premises of humanities-oriented pedagogy, on the one hand, and the educational use of ethnomethodology and of objective hermeneutics on the other, truth discourses and practice discourses are either combined with one another or juxtaposed. From a conceptual point of view, this contribution, based on system-theoretical heuristics, aims at the development of an empirically substantiated theory of educational knowledge production.

Keywords: Science Studies, Systems Theory, Empirical Research, Theory of Science, Epistemology

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolfgang Meseth, Philipps-Universität Marburg,
 Fachbereich Erziehungswissenschaften,
 Institut für Schulpädagogik,
 Pilgrimstein 2, 35037 Marburg, Deutschland.
 E-Mail: meseth@staff.uni-marburg.de