

Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 1, S. 49-63



Quellenangabe/ Reference:

Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas: Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 1, S. 49-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287206 - DOI: 10.25656/01:28720; 10.3224/debatte.v3i1.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287206>

<https://doi.org/10.25656/01:28720>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Christoph Haker &
Lukas Otterspeer

Zusammenfassung

Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner diskutieren in ihrem aktuellen Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere von Theorie, für die Schule und Erwachsenenbildung. Wir greifen ihre Position in einer dialogischen Replik kritisch auf. Die Form des Dialogs bietet uns die Möglichkeit, unsere Perspektiven als Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Soziologe in die Debatte einzubringen. Wir möchten so die eingespielten Grenzziehungen in ‚Theorie-Praxis-Debatten‘ irritieren und Beiers, Wyßuwas und Wagners Plädoyer für die Stärke wissenschaftlicher Theorie ergänzen. Diese Stärke kommt weniger zur Geltung, wenn Theorie Kontingenz schließende und mehr, wenn sie Kontingenz öffnende Effekte hat. Zudem sollte Theorie nicht auf Modelle oder auf Theorien begrenzter Reichweite beschränkt und die konkrete Verwendung von Theorie zum Gegenstand der (Selbst)Reflexion und (Selbst)Kritik werden.

Kontingenz · Lehrerbildung · Multiparadigmatizität ·
Reflexion · Theorie-Praxis-Verhältnis

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

In unserer alltäglichen Praxis bewegen wir uns zwischen Forschung, Lehre und Schule. Christoph Haker ist Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule Hamburg und promovierter Soziologe. Lukas Otterspeer ist Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund. In dieser Konstellation ist die Frage nach dem Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits eine ganz praktische. Sie stellt sich etwa im Wechselspiel zwischen Klassenzimmer bzw. Seminarraum und Schreibtisch. Andererseits ist diese Frage auch Gegenstand unserer Forschung.

Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner (2020) diskutieren in ihrem aktuellen Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnisse und insbesondere von Theorie für Schule und Erwachsenenbildung. Dabei greifen sie bestehende Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis (präskriptive Forschung, partizipative Forschung, *reflective practitioners*) auf, problematisieren diese und arbeiten an einer *zugleich bescheidenen und selbstbewussten Position*: Bescheiden, da nicht in Anspruch genommen wird, „die handlungspraktischen Probleme der Lehrenden“ und „die Probleme des Bildungssystems“ (Beier, Wyßuwa & Wagner 2020,

S. 17) zu lösen. „Stark gemacht hingegen werden soll, dass die Ergebnisse qualitativer Fallanalysen – empirisch gesättigte Theorien – weit ‚praxisrelevanter‘ sind, als die mit Forschung verbundenen Kompetenzen“ (Beier et al. 2020, S. 17). Über die theoretischen Ergebnisse qualitativer Forschung, so die Argumentation, könne „Ordnung im Chaos“ (Beier et al. 2020, S. 17) hergestellt werden. Erkenntnisse qualitativer Forschung, „empirisch gesättigte Orientierungskategorien“ (Beier et al. 2020, S. 17), könnten so *abkürzendes Verstehen ermöglichen, ohne dass immer lange nachgedacht werden muss*.

Otterspeer: Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 8) fundieren ihre Ausführungen in einer „praxeologischen und systemtheoretischen Wissenschaftstheorie“, mit der „wissenschaftliche Erkenntnisproduktion eine eigene Form von Praxis [...] darstellt, die einer spezifischen Eigenlogik folgt“. Diese Eigenlogik unterscheide sich dann je nach Handlungsfeld. Solche Unterscheidungen von Feldern oder Systemen haben mir in meiner wissenschaftlichen Sozialisation geholfen, ein wissenschaftliches Selbstverständnis zu entwickeln. Sie gaben mir Antworten auf brennende Fragen: Was ist der Code an dem sich wissenschaftliche Kommunikation entfaltet? Welchen Einsatz gilt es auf dem Spielfeld der Wissenschaft zu liefern? Was ist meine Aufgabe? Wann verlasse ich das wissenschaftliche Feld? Ich finde dieses Denken attraktiv. Es verortet und schafft eine Aufgabe von Bedeutung, wenn der Code wahr/unwahr zum Bezugspunkt des eigenen Handelns wird.

Irritiert hat mich jedoch immer wieder die Praxis an der Universität, und zwar in Situ-

ationen, in denen meine Zugehörigkeit zur Wissenschaft unsicher wurde. Es bröckelt beispielsweise, wenn Alltagsproblematierungen oder Perspektiven aus der Praxis an Schulen die sorgfältig erarbeitete und zu-rechtgelegte Theorie plötzlich in Frage stel-len. Wenn das eigene (subsumptionslogische) Denken in Seminaren oder im Gespräch mit Kolleg*innen aus der Schulpraxis, ab-geordnete Lehrkräfte oder Lehrbeauftragte, irritiert wird. In diesen Situationen bin ich nicht mehr der Wissenschaftler, der, dem Code wahr/unwahr verpflichtet, auf Akteu-re anderer Gesellschaftssysteme trifft und die Funktion des Wahr-Sagers übernimmt. Die Frage des Verhältnisses von wissenschaft-licher und pädagogischer Praxis lässt sich in solchen Situationen nicht immer entlang der jeweiligen institutionellen Verortung der be-teiligten Personen und ihrer Selbstverständ-nisse zufriedenstellend beantworten. Das strikte Auseinanderhalten von Systemen und Handlungsfeldern mit je eigenen Logiken und zugehörigen Akteuren lässt also Kom-munikationen und Interaktionen aus dem Blick, in denen der Feld- bzw. Rollenbezug zunächst offener verhandelt wird.¹ Niklas Luhmann (1998, S. 812) folgend „entstehen oft ganz ephemere, triviale, kurzfristige Sys-tem/Umwelt-Unterscheidungen ohne weite-ren Formzwang und ohne daß die Differenz durch Bezug auf die Gesellschaft legitimiert werden kann oder muß. Die Großformen der gesellschaftlichen Teilsysteme schwim-men auf einem Meer ständig neu gebildeter

und wieder aufgelöster Kleinsysteme“. Ich denke, dass ein verkürzt systemtheoretisch in-spiriertes Denken des Verhältnisses von schu-lischer und wissenschaftlicher Praxis diesen Aspekt ignoriert und das für uns umgekehrt die Kleinsysteme interessant sein können. Im statischen Denken von Systemen gerät aus dem Blick, dass der jeweilige Bezug auf ein gesellschaftliches Teilsystem, also etwa das Klassifizieren einer Kommunikation als wissenschaftlich usw., zunächst offen ist und von der jeweiligen Anschlusskommunikation abhängt. Irritiert wird die Zugehörigkeit zur Wissenschaft darüber hinaus, wenn die Ver-teilung *weltlichen Kapitals* (Bourdieu 1998) die wissenschaftliche Praxis bestimmt, wenn etwa die eigene Zugehörigkeit zum Feld der Wissenschaft qua Befristung der Arbeitsver-träge fortlaufend auf Vorbehalt gestellt ist und das eigene Handeln sich auf die Mög-lichkeiten und Notwendigkeiten in diesem Horizont bezieht.

Reflexionen des Verhältnisses von wissen-schaftlicher Praxis und pädagogischer Pra-xis, so mein Verdacht, tendieren dazu, diese Irritationen zu ignorieren. Zu schnell wird ein semantisches Feld aufgespannt, in dem Systeme und Felder wie Nationalstaaten durch klare Grenzen geteilt nebeneinan-der zu liegen scheinen (so aktuell Rothland 2019, 2020). So führt etwa Martin Rothland (2019, S. 89) aus: „Konkret kommt die not-wendige Unterscheidung von Disziplin und Profession in der Differenz sozialer Rollen als Erziehungswissenschaftler/Schulpädagogen

¹ Dass eindeutige Zuordnungen zu einem Funktionssystem oder Handlungsfeld in der Praxis irritiert wer-den, zeigen Überlegungen zu *dritten* (Schneider & Cramer 2020) oder *intermediären* (Nikel & Haker 2015) Räumen. Hierbei handelt es sich um Orte, die sich eben nicht eindeutig zuordnen lassen und deswegen das Potenzial haben, theoretische Differenzierungen von Systemen oder Feldern in Frage zu stellen.

und Praktiker/Lehrkräfte zum Ausdruck. Sie manifestiert sich des Weiteren in der Differenz sozialer Orte, der damit verbundenen unterschiedlichen Kontexte und dadurch bestimmten Handlungsprämissen. Universität und Schule, Hochschullehrer/innen und Lehrkräfte, Forschung sowie Lehre im Wissenschaftssystem und Unterricht an der Schule sind sachlich und sozial different“. Mein Einwand ist eben, dass scharfe Grenzbeziehungen wie diese empirisch nicht haltbar sind – und zwar mit Blick auf Rollen, Orte, Praktiken und Inhalte. Diskussionen auf der Grundlage solcher Grenzen verfehlen folglich die sich stellenden Herausforderungen. „Berufliche Befähigung durch ein Studium und professionelle Handlungskompetenz an der Universität ausbilden zu wollen“, so Rothland an anderer Stelle (2020, S. 280), „ist ein nicht einzulösender Anspruch“. Mir erschließt sich auch hier nicht, weshalb die Inhalte der universitären Ausbildung, die ja Perspektiven auf das zukünftige Berufsfeld eröffnen und bestehende Überzeugungen irritieren, nichts mit beruflicher Befähigung und dem Ziel, eine solche anzubahnen, zu tun haben sollten. Niemand wird bestreiten, dass es zu der beruflichen Befähigung eines Neurologen beiträgt, sich im Studium das zentrale Nervensystem zu erschließen. Der permanente Grenzverkehr zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis, Überlappungen, Gleichzeitigkeiten, Konvertierungen geraten durch solche Modellierungen aus dem Blick. Wissenschaft ist nie reine Wissenschaft und die Universität ist nie eine ausschließlich wissenschaftliche Organisation. Was in *Theorie-Praxis-Diskursen* wissenschaftstheoretisch so schnell getrennt

wird, wird durch die wissenschaftliche Praxis selbst verwischt, da sie sich eben nicht *in vitro* vollzieht. Berufsbiographisch scheint mir gerade die Wissenschaftszugehörigkeit als Erziehungswissenschaftler*in fragil. Denn mit pädagogischen Handlungsfeldern gibt es bei sogenannten Nachwuchswissenschaftler*innen immer eine berufliche Alternative zur Wissenschaft und diese Alternative ist gleichzeitig Gegenstand der Forschung. Du hast diese Alternative ja, wenn auch nicht ausschließlich, zu einem bestimmten Zeitpunkt gewählt und wechselst damit zwischen beiden Feldern.

Kurzum: Ich denke, dass (verkürzte) system- und feldtheoretische Modellierungen nicht adäquat sind, um als Grundlage einer Diskussion zum Verhältnis von wissenschaftlicher Praxis und pädagogischer Praxis zu dienen. Dafür ist die wissenschaftliche Praxis zu pädagogisch und die pädagogische Praxis zu wissenschaftlich.

Haker: Ich denke auch, dass das Pädagogische der Wissenschaft und das Wissenschaftliche der Pädagogik wichtige Themenfelder sind, um das *Theorie-Praxis-Verhältnis* zu reflektieren. Der Unterschied ist, dass es heute ein Allgemeinplatz ist, dass die pädagogische Praxis auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren sollte und dass Lernprozesse und Schulentwicklungen wissenschaftlich-reflektierend begleitet werden sollten. Dass aber das Feld der Wissenschaft von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen bestimmt ist, ähnlich wie es eben auch eine Ökonomisierung und Politisierung der Wissenschaft gibt, gerät vielfach aus dem Blick. Konzeptionell nach dem Nutzen der Wis-

senschaft für die Pädagogik zu fragen, dabei von unterschiedlichen und klar getrennten Handlungsfeldern auszugehen, ignoriert ja, dass es schon ganz viele Verflechtungen gibt. Wichtig wäre es demnach, sich nicht auf das Zentrum und die dort vorhandenen Selbstbeschreibungen der Wissenschaft bzw. der pädagogischen Praxis zu konzentrieren, sondern auf ihre Grenzen und auf das dort stattfindende wechselseitige *boundary-work* (Gieryn 1983).

Die Figur des wissenschaftlichen Handlungsfeldes als selbstbezügliches Handlungsfeld (Beier et al. 2020, S. 8) ist so verlockend, weil sie schnell Einigkeit herstellt. Was wir hier machen, lässt sich ja wie folgt beschreiben: Wissenschaftler schreiben über eine wissenschaftliche Veröffentlichung von Wissenschaftler*innen, die über das Verhältnis von Wissenschaft zu Nicht-Wissenschaft schreiben. Brüchig wird diese hochgradig zirkuläre Ordnung aber nicht nur, wenn die Zugehörigkeit zum Feld nicht eindeutig ist, wie du schreibst. Brüchig wird diese noch leere Form schon dann, wenn wir sie wissenschaftsintern mit Inhalt zu füllen versuchen. Denn mit dem Verweis auf die Form der Selbstbezüglichkeit ist noch nichts über die spezifischen Eigenlogiken von Wissenschaft gesagt. Das ist vielleicht der kleinste gemeinsame Nenner, aber Luhmann, Foucault und Bourdieu, auf die sich Beier, Wyßuwa und Wagner unter anderem beziehen, unterscheiden sich schon erheblich in ihrer Beschreibung der Wissenschaft als Praxis. Je nachdem, ob ich beispielsweise Anschlusskommunikationen entlang des binären Codes wahr/unwahr nachverfolge, die Verteilung von Positionen auf einem durch Kapitalien strukturierten

Feld und habitualisierte wissenschaftliche Praktiken betrachte oder mir die Frage stelle, welche Standpunkte durch den Verweis auf Wissenschaftlichkeit aus dem Diskurs ausgeschlossen werden sollen, konstruiere ich ganz andere Forschungsgegenstände.

Wissenschaft ist also selbst nicht so geordnet, dass es mir sofort einleuchtet, sie sei besonders gut geeignet, Ordnung ins Chaos zu bringen. Und umgekehrt kommt mir das schulische Handlungsfeld, zumindest aus der Teilnehmerperspektive, nicht so chaotisch vor, dass es ordnende wissenschaftliche Ergebnisse bräuchte. Die Vorverständnisse von Lehrer*innen, die Unterrichtsabläufe und die Lehrer*innenbilder von Schüler*innen sind bei weitem nicht so heterogen, wie der Artikel von Beier, Wyßuwa und Wagner mit der Fremdbeschreibung „Chaos“ (Beier et al. 2020, S. 17) nahelegt. Wobei mein soziologischer Blick mich auch eher Ordnung statt Chaos sehen lässt. Trotzdem ist mein Eindruck, dass sich in der schulischen Praxis, im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis, zu dessen Eigenlogik eine „Dynamik theoretischer Differenzproduktion“ (Reckwitz 2005) gehört, schnell Alltagsroutinen einschleifen, die im Nachhinein euphemistisch mit den Bezeichnungen *what works* oder gar *best practice* legitimiert werden. Ob es also überhaupt geboten ist, durch Forschung Ordnung und Orientierung für die schulische Praxis bereit zu stellen, halte ich zumindest für fragwürdig. Damit komme ich zum angesprochenen Pädagogischen der wissenschaftlichen Praxis. Ordnung ins Chaos bringen, Orientierungskategorien bereitstellen, abkürzendes Verstehen ermöglichen, innere Bilder als Ergebnis der Forschung – das klingt für mich

nach einer Logik der Übertragung (Rancière 2008). Dahinter steckt die Annahme, dass wissenschaftliche Ergebnisse im Transfer zwischen zwei Handlungsfeldern unverändert bleiben, auch wenn es den Lehrer*innen überlassen sei, was sie aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen machen. Die Verwendungsforschung (Beck & Boß 1989), auf die auch Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 9) verweisen, zeigt jedenfalls, dass dem nicht notwendig so ist. Trotzdem ist das genau die Pädagogik, die ich auch in universitären Seminaren erlebe. Dozent*innen geht es viel zu oft darum, Ergebnisse der Forschung möglichst unbeschädigt auf die Studierenden zu übertragen. Umgekehrt habe ich in meinen Seminaren auch immer die Erwartung von Studierenden gespürt, ich solle ihnen Ergebnisse entlang der wahr/falsch Differenz präsentieren und sie dazu prüfen.

Otterspeer: Du hast mit dem Verweis auf Luhmann, Foucault und Bourdieu die Multiparadigmatizität der Sozial- und Geisteswissenschaften und damit auch der Erziehungswissenschaft und Pädagogik angesprochen. Im Anschluss an mein erstes Staatsexamen habe ich 2012 meinen ersten Vertrag als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unterschrieben. Angestellt war ich am Arbeitsbereich für Allgemeine Didaktik von Klaus Zierer. Dieser war Nachfolger von Hilbert Meyer. Aktuell hat Till-Sebastian Idel die Professur am Arbeitsbereich für ‚Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik‘ inne. Schon ein oberflächlicher Blick zeigt, dass sich das Oeuvre der Kollegen stark unterscheidet. Hilbert Meyers *zehn Merkmale guten Unterrichts*,

Klaus Zierers Publikationen zu und mit John Hattie, Till-Sebastian Idels rekonstruktive Bildungsforschung ethnographischen Zuschnitts. Auch wenn jeder vielleicht versucht, Ordnung ins Chaos zu bringen und hierfür auch auf Theorie zurückgreift, sind es ja doch ganz andere Ordnungen, die sich aus diesen Perspektiven ergeben.

Die Stärke wissenschaftlichen Wissens, so Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 17), „heißt Theorie“. Mit ihr könnten Phänomene systematisch erfasst, benannt und in ein Deutungsgefüge gebracht werden. Das Beispiel meines ehemaligen Arbeitsbereichs in Oldenburg zeigt aus meiner Sicht jedoch, dass diese Deutungsgefüge mitunter sehr unterschiedlich aussehen können. Dass sie sich, stellt man sie nebeneinander, nicht ohne weiteres in ein großes geordnetes Bild einfügen. Wenn Lehrer*innen oder auch Lehramtsstudierende mit dieser Vielfalt konfrontiert werden, bedeutet dies erstmal *mehr* Chaos. Aus diesem Grund wird dann vielleicht auch der Ruf nach Rezeptwissen groß. Klar ist aber auch, dass diese Vielfalt für die pädagogische Praxis und auch für das erziehungswissenschaftliche Feld anregend sein kann – wenn gleich ich eher Demarkationsbewegungen zwischen verschiedenen Denkstilen und Denkkollektiven wahrnehme und sich also schon die Frage stellt, wie mit dieser Vielfalt überhaupt produktiv umgegangen werden kann.

Über dem Text von Beier, Wyßuwa und Wagner schwebt zudem die Frage, was Theorie hier überhaupt bedeuten soll. Wie hängen beispielsweise ihre wissenschaftssoziologischen Theorien (Systemtheorie, Feldtheorie, Praxistheorie, Machttheorie, histo-

rische Epistemologie) mit den „empirisch geordneten Theorien“ (Beier et al. 2020, S. 13) zusammen, die die Autor*innen anstreben?

Haker: In der Soziologie gibt es ja eine lange und aktuelle Debatte darüber, ob die Theorievelfalt, also die Multiparadigmatizität des Feldes soziologischer Theorie, eine produktive Mehrstimmigkeit oder eine verunklarende Kakophonie ist. Nach Thomas Kuhns (1973) Verständnis von Normalwissenschaften ist bereits eine Koexistenz von zwei Paradigmen paradox. Dagegen macht Andrew Abbott in *Chaos of Disciplines* (2001) überzeugend deutlich, dass es für die Weiterentwicklung der Wissenschaft nicht darauf ankommt, Ordnung ins Chaos zu bringen. Er weist damit Versuche der Vereinheitlichung von Wissenschaft zurück. Sehr populär hat das auch Paul Feyerabend (1986) gemacht. Diese Debatte macht, unabhängig von der Position, die man selbst bezieht, deutlich, dass es bei Wissenschaftstheorien immer um hochgradig normative Theorien geht, die sich nicht einfach widerlegen lassen. Selbst Max Webers Werturteilsfreiheit ist bekanntlich ein wissenschaftlicher Wert, der Werturteile über gute und schlechte Forschung erlaubt und daher schnell zu einer wissenschaftlichen Norm wird. Das unterscheidet sie von vielen Theorien begrenzter Reichweite oder von Modellen, die Ergebnis empirischer Forschung sind.

Die Differenz zwischen Wissenschaftstheorien, aber auch zwischen Sozial- und Gesellschaftstheorien zeigt immer, dass man einen Gegenstand auch anders betrachten kann und dass jede Perspektive nicht ohne blinde Flecken auskommt. Diese Sichtweise ermöglicht die Anerkennung produktiver Vielfalt.

Einzelne Theorien sind dann zwar immer noch Techniken der Ordnung, aber gleichzeitig in der Lage, Differenz zu produzieren und so auf die Kontingenz eingefahrener Routinen und verfestigter Vorannahmen zu verweisen. Die wissenschaftliche Handlungslogik hat dann einen Doppelcharakter: Sie zeichnet sich durch Kontingenz schließende Praktiken aus, etwa bei der Auswahl einer Methode, beim Präsentieren von Forschungsergebnissen oder Verfassen von Aufsätzen. Sie ist aber auch auf Irritation und Öffnung von Kontingenz angewiesen, etwa beim Betreten eines neuen Forschungsfeldes. Hans-Jörg Rheinberger (2019) spricht davon, dass wir über die eigenen Füße stolpern müssen, um Wissen gewinnen zu können. Die eigenen Füße sind in der Geistes- und Sozialwissenschaft oft unsere fundamentalen (wissenschafts-)theoretischen Annahmen.

Hier besteht eine Analogie zwischen Forschungspraxis und Bildungsprozessen. Auch für Bildungsprozesse ist das *Stolpern* über bestehende Selbst- und Weltverhältnisse Bedingung (Koller 2018). Wenn man es also ernst nimmt, dass es in der Forschung um neue Erkenntnisproduktion und in Bildungseinrichtungen um Bildung geht, dann gibt es basale Kontinuitäten zwischen Forschungs- und Bildungspraxis. Diese Verbindung stellt die klaren Grenzziehungen von Seiten der Wissenschaft und der Bildungspraxis in Frage und legt einen praktischen Nutzen von Theorie eher nahe, als ihn anzuzweifeln. Aber noch einmal: Die Verbindung ist das *Stolpern* und nicht das Orientierung-Geben.

Der Ansatz des Stolperns lässt sich also auf das Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung bzw. schulischer Praxis anwen-

den, in der die habitualisierten pädagogischen Praktiken die eigenen Füße sind. Um das Beispiel von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 14–16) aufzunehmen: Dass das Wissen um die Vielfalt von Adressierungsformen praktische Relevanz entfalten kann, weil die jeweilige Lehrer*in oder Dozent*in dadurch in die Lage versetzt wird, ihr „Tun und Handeln in einem verlässlichen Sinne einzuschätzen und zu verändern“ (Beier et al. 2020, S. 16), muss ja nicht so verstanden werden, dass hier Chaos geordnet wird. Gerade die Vielfalt der Adressierungsformen konfrontiert Lehrende doch mit der Eingeschränktheit ihrer eigenen Handlungsmuster und verweist darauf, dass es auch anders geht. Wenn man es so angeht, wird den eingeübten Kommunikationsweisen ja etwas hinzugefügt, Kontingenz geöffnet und zumindest etwas Unordnung und auch Unsicherheit in das Urteil über die eigene pädagogische Praxis gebracht. In der nächsten Interaktion stolpert der*die Lehrende vielleicht über seine*ihre vorher präreflexiv verwendeten Adressierungsformen. Wissenschaftliche Theorie hätte dann den praktischen Nutzen, die eigenen Handlungsroutinen zu verunsichern.

Die Vielfalt, die du in Oldenburg gesehen hast, ist dann auch kein Manko, sondern kann die irritierenden Effekte erhöhen. Nicht, weil die genannten Schulpädagogen für sich dem Konzept einer Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft (Haker & Otterspeer 2019) folgen, sondern weil die Vielfalt als solche verunsichert. Empirisch konnte gezeigt werden, dass die multiparadigmatische Verfasstheit der Erziehungswissenschaft sich für praktische Pädagog*innen als ein Dilemma darstellt, das sie durch eine multipara-

digmatische Praxis des Sowohl-Als-Auch bearbeiten (Patry 2014). Doch auch hier kommt es auf die konkrete Verwendung an. Die Vielfalt kann, wenn man experimentierfreudiger ist, dazu genutzt werden, sich selbst in Frage zu stellen und anders zu werden. Sie lässt sich aber auch sehr gut dazu nutzen, die eigenen Routinen zu rechtfertigen, in alten Mustern zu verharren und so Kontingenz zu schließen. Damit ist die Frage, ob Theorie *Ordnung ins Chaos* bringt oder uns produktiv verunsichert auch eine Frage der Haltung.

Otterspeer: Du verdeutlichst den Doppelcharakter wissenschaftlicher Handlungslogik am Beispiel der Forschung von Beier, Wyßuwa und Wagner zu Adressierungsformen. Mit Blick auf den praktischen Nutzen betonst du dabei Kontingenz öffnende Effekte. Wenn wir beim Beispiel der Forschung zu den Adressierungsformen bleiben, drängt sich mir allerdings folgendes Problem auf:

Die Autor*innen beschreiben die herausgearbeiteten Kategorien *professionsspezifische Adressierung* und *personenspezifische Adressierung* als „theoretisch gesättigte Kategorien“ (Beier et al. 2020, S. 16) oder als „empirisch gesättigte Theorien“ (Beier et al. 2020, S. 17). Würden Praktiker*innen diese Kategorien kennen, könnten sie „Dinge, die einem vorher alltäglich erschienen, in Variation“ (Beier et al. 2020, S. 16) sehen. In dieser Formulierung deutet sich eine öffnende Bewegung, wie du sie stark machst, an. In der alltäglichen Berufspraxis, so Beier, Wyßuwa und Wagner weiter (2020, S. 16), sei dann in der Verwendung solcher wissenschaftlichen Erkenntnisse ein subsumptionslogisches Vorgehen vollkommen ausreichend.

Problematisch ist aus meiner Sicht nun, dass Wissenschaftler*innen entscheiden, welche Theorien als relevant für die von ihnen angenommene pädagogische Praxis erachtet werden, und welche nicht. Beansprucht wird damit ein Ort, an dem entschieden werden kann, welche Denk- und Anschauungsformen im bildungspraktischen Feld adäquat sind bzw. eingenommen werden sollten. Bromme und Kienhues (2014, S. 57) beanspruchen beispielsweise so einen Ort, wenn sie unter „kognitiver Arbeitsteilung“ fassen, „dass Menschen Wissens Elemente (z. B. Begriffe, Erklärungen, Daten) nutzen und sich dabei darauf verlassen, dass es andere (Experten) gibt, die über ein tieferes Verständnis dieser Wissens Elemente verfügen und für deren Gültigkeit garantieren“. Während das theoretische Gerüst, auf dem die Studien von Beier, Wyßuwa und Wagner gründen, in der Diskussion des praktischen Nutzens in den Hintergrund tritt, sind es die gesättigten Kategorien, für die ein praktischer Nutzen beansprucht wird. Ich würde hier von einer reflexiven Intoleranz sprechen. An irgendeinem Punkt entscheiden Wissenschaftler*innen, welche Theorien denn nun geeignet seien, damit sie auch von Praktiker*innen verstanden werden bzw. von welchen Theorien Praktiker*innen überhaupt erfahren – ganz im Sinne des dargelegten Verständnisses *kognitiver Arbeitsteilung*.

Ich habe also ein Problem damit, wenn der praktische Nutzen lediglich auf der Ebene von Theorien begrenzter Reichweite oder auf der Ebene von Modellen gesehen wird und wenn sozial- und gesellschaftstheoretische Überlegungen als quasi transzendente Setzungen in den Hintergrund treten (zur

Unterscheidung von Theorien begrenzter Reichweite, Sozial- und Gesellschaftstheorie siehe Lindemann 2016). Denn sicherlich ließe sich auch über die theoretische Grundlage der Forschungsprojekte der Kolleg*innen mit (angehenden) Pädagog*innen produktiv streiten. Wenn du schreibst, dass sich die Vielfalt gut nutzen lässt, um sich selbst in Frage zu stellen und ein*e andere*r zu werden, müssten wir vielleicht ergänzen: Es braucht ein Wissen, sich in dieser Vielfalt zu orientieren. Und dieses Wissen erlangt man aus meiner Sicht nicht, wenn man (herangehende) Erwachsenenbildner*innen und Lehrer*innen lediglich mit gesättigten Theorien im Sinne von empirisch gesättigten Kategorien abspeist.

Haker: Ich würde auch hier ergänzen, dass es einseitig wäre, wissenschafts-, sozial- und gesellschaftstheoretische Überlegungen darauf zu beschränken, sich in der Vielfalt zu orientieren. Sie haben selbst ein irritierendes, desorientierendes Potenzial, das einen stolpern lassen kann.

Unter *reflexiver Intoleranz* (Haker 2020) verstehe ich den Moment, in dem Sozialwissenschaftler*innen ihre (Selbst-)Reflexionen so weit treiben, dass sie Sozialwissenschaftler*innen aus anderen Paradigmen ihre Reflexionsfähigkeit absprechen. Du hast recht, dass sich eine analoge Form zeigt, wenn Wissenschaftler*innen Personen aus anderen Handlungsfeldern Reflexivität absprechen. Das ist ja ein verbreiteter Vorwurf gegenüber Bourdieu (Celikates 2009). Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 16) argumentieren im Wortlaut, dass „Dozierende und Lehrer*innen“ von den Ergebnissen ihrer Fallanalysen profitieren könnten, „ohne dass man

selbst zum Analytiker seiner Unterrichtspraxis werden muss“. Wenn diese Option auf der Annahme beruht, dass Lehrer*innen keine Analytiker*innen ihrer Praxis sind bzw. sein können, sehe ich hier auch die Gefahr, ihnen Reflexionsfähigkeit abzusprechen. Ich denke aber, dass die Autor*innen insgesamt die Kurve kriegen. Sie (Beier et al. 2020, S. 17) betonen ja auch, dass sie nicht den Nutzen von Reflexionen und einer guten wissenschaftlichen Ausbildung bestreiten.

Statt aber nur die direkte Verbindung zwischen (angehenden) Lehrer*innen und Wissenschaft zu ziehen, ist für mich die Frage relevanter, wer (angehenden) Lehrer*innen eigentlich wissenschaftliche Ergebnisse nahebringt und wie das passiert. Lehrer*innen lesen in der Regel nämlich keine erziehungswissenschaftlichen Journals oder Monographien. Wie ist also ihre Verbindung zur Wissenschaft?

Angehenden Lehrer*innen sind als Studierende Teil des Wissenschaftssystems und werden explizit wissenschaftlich ausgebildet. Hier erscheint die Verbindung noch recht einfach: Erstens sind die Studierenden dazu angehalten, für Hausarbeiten und Abschlussarbeiten selbständig wissenschaftliche Literatur zu recherchieren und zu rezipieren. Zweitens bekommen sie in Seminaren einen recht breiten Einblick in das Feld der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Ich denke, es wäre in diesem Zusammenhang wichtig, die wissenschaftliche Allgemeinbildung im Lehramtsstudium zu stärken. Wissenschaftstheorie und philosophische Anthropologie haben in meinem Studium kaum eine Rolle gespielt und ich musste vieles im Selbststudium nachholen und sehe immer noch riesige Lücken. Zur Aussagenlogik hatte ich glücklicherweise ein Seminar, al-

lerdings als Teil meiner mathematischen Ausbildung. Die theoretischen Grundlagen von Forschungsprojekten wären dann eben nicht mehr versteckt, sondern auch die Grundlage der wissenschaftlichen Lehramtsausbildung. Komplizierter ist die Verbindung zwischen Wissenschaft und (angehenden) Lehrer*innen in der zweiten Ausbildungsphase und später in der Weiterbildung von Lehrer*innen. Für die (angehenden) Lehrer*innen reist der Kontakt zur Universität oder zur Pädagogischen Hochschule nach dem Hochschulabschluss meist ab. Wissenschaftliche Ergebnisse werden also nicht aus erster Hand rezipiert. Sie werden im Falle von Studien wie PISA oder IGLU vordergründig durch die Massenmedien wahrgenommen und sonst in Weiterbildungen oder bei Lehramtsanwärter*innen in Seminaren besprochen. Die hier tätigen Seminarleiter*innen und Weiterbildner*innen sind nicht dem wissenschaftlichen Feld zuzuordnen, ihr Hauptamt liegt aber häufig auch nicht (mehr) in der schulischen Praxis. So habe ich es jedenfalls während meines Referendariats erfahren, als ich gleichzeitig in der Schule, im Seminar für Referendar*innen und an der Universität tätig war. Die Seminarleiter*innen und Weiterbildner*innen haben, glaube ich, einen großen Einfluss auf den Transfer von wissenschaftlichem Wissen und damit auch auf Übersetzungsprozesse zwischen Wissenschaftspraxis und Bildungspraxis. Ähnliches gilt für Journalist*innen. Die genannten Personengruppen haben gemeinsam, dass ihnen eine Gatekeeperfunktion zukommt. Sie bestimmen erstens, was überhaupt an Ergebnissen weitergegeben wird und sie haben auch großen Einfluss darauf, unter welcher normativen Perspektive

diese Ergebnisse diskutiert werden. Durch diese Gatekeeper wird aus recht nüchternen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen dann schnell ein Wissen, dass außerwissenschaftliche Handlungsprobleme lösen soll, aber immer wieder daran scheitert.

Otterspeer: Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung und nach Wissenschaftstheorie klingt für mich schnell nach einem drögen Kanon einschlägiger Klassiker, die dann in der Lehre chronologisch abgehandelt werden. Stattdessen wäre es aus meiner Sicht hier grundlegend wichtig, zu der Erkenntnis zu kommen, dass die eigene Perspektive – ob als Lehrer*in oder als Wissenschaftler*in – situiert ist und dass sich diese Situiertheit (Haraway 1995) eben in bestimmten theoretischen (präreflexiven) Annahmen zeigt.

Zu so einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung würde zwar auch gehören, Theorie über den ganzen Forschungsprozess in den Blick zu nehmen. Welche theoretischen Setzungen wurden zu Beginn des Forschungsprozesses getroffen? Welche blinden Flecken gehen damit einher? Wie werden Theorien in pädagogischen Handlungsfeldern adaptiert? Eine wissenschaftliche Allgemeinbildung müsste aber auch bei der eigenen (wissenschaftlichen) Praxis ansetzen. Welche (impliziten) theoretischen Annahmen kann ich beispielsweise in meiner eigenen Adaption von Forschung und Theorien erkennen? Wissenschaftliche Allgemeinbildung wäre dann zuallererst keine Auseinandersetzung mit den Granden der Wissenschaftstheorie, sondern eine autosozioanalytische Bearbeitung der jeweiligen Perspektive auf den jeweiligen Ge-

genstand. Wissenschaftstheorie wird damit zu einer Aufgabe der universitären Lehre, die nicht davon ausgeht, dass es die Theorien a, b und c gibt, die irgendwie zu vermitteln sind. Deutlich würde vielmehr die immer schon gegebene Verwicklung in wissenschaftstheoretische Fragestellungen durch die eigene Perspektive auf Erwachsenenbildung, Schule, Unterricht usw.

An dieser Stelle lässt sich aus meiner Sicht auch das Verhältnis von Theorie und Reflexion kritisch in den Blick nehmen. Beier, Wyßwua und Wagner (2020, S. 11) stellen beispielsweise „die Reflexion durch qualitative Analysen als kasuistische Fallkompetenz“ den „substantiellen Ergebnissen von Forschung, die als Theorien in andere Handlungsfelder hineinwirken können“ gegenüber. Ich denke, dass solche Gegenüberstellungen Reflexion abwerten. Sie wird assoziiert mit Gerede, vielleicht auch mit unpräzise, sich im Kreis drehenden Gerede. Ihr gegenüber stehen wirkliche Erkenntnisse und gesättigte Theorien. Wenn wir allerdings davon ausgehen, dass wir als Wissenschaftler*in und als pädagogische Praktiker*in immer in wissenschaftstheoretische Fragestellungen verwickelt sind, dann ist Reflexion nichts anderes als eine Praxis der Theorie, ein Einüben und Erleben von Denk- und Anschauungsformen.

Haker: Dein Verdacht der Kanonbildung wiegt natürlich schwer. Ich denke, dass die Zeit der Kanonisierungen vorbei ist. Gleichzeitig geht es aber nicht ohne Tradition. Dies führt zu einem historischen *double bind* (Bourdieu & Wacquant 2013[2006]) jeder sozialwissenschaftlichen Praxis: Wir brauchen die sozialwissenschaftliche Tradition, um uns von der

gegenwärtigen Gesellschaft, von Alltagstheorien und vom Common-Sense zu distanzieren, indem wir sie als Objekte konstruieren. Gleichzeitig geht mit dieser Tradition die Gefahr einher, dass wir die Distanz zur Gesellschaft verlieren, denn die Tradition ist ja bereits Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Es geht also auch hier eher um die Frage nach einem praktischen Umgang mit der Tradition der Wissenschaftstheorie, mit Wissenschaftssoziologie und mit wissenschaftlichen Programmatiken, wobei die Antwort nicht sein kann, diese Tradition beiseite zu schieben. Gerade mit Haraways (1995) Theorie des situierten Wissens verweist du ja auf eine aktuell stark rezipierte Wissenschaftstheorie, die in der Lehramtsausbildung aber eine untergeordnete Rolle spielt. Das kann sich ändern und sollte sich nach meiner Auffassung auch ändern. Aber auch hier ist eine Vielfalt von Perspektiven und damit produktive Verunsicherung möglich: Max Horkheimers und Theodor W. Adornos (1988) vernichtende Kritik der Aufklärung, die sie nicht daran hindert, kritisch und aufklärerisch zu sein; Paul Feyerabends (1986) *kontrainduktives Vorgehen*, das wissenschaftlichen Fortschritt bringen will, indem gut abgesicherten Hypothesen widersprochen wird; Pierre Bourdieus (Bourdieu & Wacquant 2013[2006]) *teilnehmende Objektivierung*, die Thematisierung der eigenen präreflexiven Vorstellungen und damit ein permanenter Selbstverdacht; Alvin Gouldners (1974) *reflexive Soziologie*, die sich zum Ziel setzt, es den Kritiker*innen leicht zu machen; Michel Foucaults (1992) *kritische Haltung*, nicht dermaßen regiert zu werden, also in diesem Fall nicht zu sehr vom wissenschaftlichen Betrieb und von außerwis-

senchaftlichen Anforderungen an die Wissenschaft regiert zu werden; Didier Eribons *Grundlage eines kritischen Denkens* (2018), die einerseits von der gesellschaftlichen Determiniertheit unserer gesamten Existenz ausgeht und andererseits auf der totalen Immanenz und damit der historischen Kontingenz dieser Determinismen beharrt; Ulrich Bröcklings (2013) *(Selbst)Kritik der Soziologie*, mit der die Soziologie sich nicht mehr der Ordnung, sondern der Unterbrechung und dem Außerkraftsetzen verschreibt; oder auch Nina Degeles (2003) Verständnis von Soziologie und Gender Studies als *Verunsicherungswissenschaft*. Das sind im Kern keine Wissenschaftstheorien, sondern Haltungen und Verfahren, die aber wissenschaftstheoretisch und -soziologisch informiert sind. Das ist kein Kanon, aber es ist eine gelebte Möglichkeit, die auf meinen konkreten *theoretischen Erfahrungen* (Haker 2020; Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann 2015) beruht und damit ständig im Wandel ist.

Wenn es durch eine wie auch immer gestaltete wissenschaftliche Allgemeinbildung gelingen könnte, solche selbstkritischen Perspektiven im Umgang mit Wissenschaft zu stärken und wenn sich diese selbstkritischen Haltungen beim Übergang von der Universität oder der Pädagogischen Hochschule in die Schulpraxis bzw. vom Schreibtisch in den Seminarraum aufrechterhalten ließen, wäre schon viel gewonnen. Sie können das wissenschaftliche Wissen und die inhaltliche Rezeption von Studien nicht ersetzen, aber dazu motivieren, sich (selbst)kritisch und nachhaltig mit den Ergebnissen der Forschung und mit der akademischen Kritik der eigenen Praxis auseinanderzusetzen. Auch wenn es vielleicht

offenbleiben muss, wie eine selbstkritische Haltung im Übergang von einem Feld zum anderen aufrechterhalten werden kann – ein wissenschaftstheoretischer Kanon aber auch die Vorstellung, wissenschaftliche Ergebnisse möglichst unbeschadet in andere Handlungsfelder zu transferieren, sind keine große Hilfe.

Otterspeer: Wenn es um den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis oder Theorie geht, läuft eine Aufzählung von wissenschaftstheoretischen Zugängen und Autor*innen, wie du sie hier vornimmst, Gefahr, als performative Demonstration der Praxisferne verstanden zu werden. Diesen Reflex können wir nicht verhindern. Ich möchte ihm aber offensiv begegnen: Eingangs habe ich geschrieben, dass mein durch System- und Feldtheorie geprägtes Selbstverständnis als Wissenschaftler durch die wissenschaftliche Praxis selbst irritiert wurde. Auf der Grundlage von Textausschnitten aus eigenen Texten habe ich dies an anderer Stelle ausführlicher zum Gegenstand gemacht (Otterspeer 2020). Auch bezogen auf die von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) unterschiedenen Adressierungsformen ist ja gut denkbar, dass sich in der pädagogischen Praxis Erfahrungen machen lassen, die mit den Kategorien der *professionsspezifischen* oder *personenspezifischen Adressierung* nicht beschrieben oder reflektiert werden können, die sich aber z. B. aus einer machttheoretischen und -kritischen Perspektive erkenntnisgewinnend in den Blick nehmen ließen. Solche Erfahrungen der Diskrepanz, zwischen Selbstbeschreibungen und der eigenen Praxis oder zwischen empirisch gesättigten Theorien und der eigenen Praxis, können jedenfalls leidvoll sein. Zumindest, wenn die erfahrene Diskrepanz als Ausdruck der eigenen

Unzuverlässigkeit oder Inkompetenz gedeutet wird. Zugänge, die diese Erfahrung der Diskrepanz reflektierbar machen – und hier hast du einige genannt – haben das Potential, dieses Leid produktiv zu wenden.

Die Nicht-Identität von Theorien oder empirisch gesättigten Kategorien und Praxis, Erfahrungen, dass es auch anders sein könnte, wären dann Anlass eines spielerischen Umgangs mit Theorie und müssten nicht – als Erfahrungen, die das eigene theoretische Gerüst oder gar die eigene Identität als Wissenschaftler*in oder Lehrer*in bedrohen – beiseitegeschoben werden. Wenn Beier, Wyßuwa und Wagner ihren Aufsatz (2020) damit beenden, dass die Stärke wissenschaftlichen Wissens Theorie heißt, müssen wir ergänzen: Diese Stärke kommt dann zur Geltung, wenn Theorie nicht nur in ihrer schließenden, sondern eben auch in ihrer Kontingenz öffnen den Bewegung Gegenstand von Professionalisierungsprozessen ist, wenn Theorie nicht auf Modelle oder auf Theorien begrenzter Reichweite beschränkt bleibt und wenn die Effekte und die Verwendung von Theorie zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Kritik werden.

Literatur

- Abbott, A. (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* (S. 7–45). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Beier, F., Wyßuwa, F. & Wagner, E. (2020). Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 6–22.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2013[2006]). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2013). Der Kopf der Leidenschaft. Soziologie und Kritik. *Leviathan*, 41 (2), 309–323.
- Bromme, R. & Kienhues, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 55–80). Weinheim: Julius Beltz.
- Celikates, R. (2009). *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54 (1), 9–29.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien: Turia + Kant.
- Feyerabend, P. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48 (6), 781–795.
- Gouldner, A.W. (1974). *Die westliche Soziologie in der Krise*. 2 Bde., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Bielefeld: Transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2019). Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 161–176.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Koller, H.-J. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhn, T. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I. (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? Plädoyer für eine entwickelnde Forschung. In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and Learning Cultures: Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindemann, G. (2016). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Velbrück.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2. Bd. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nikel, J. & Haker, C. (2015). Intermediäre Aushandlungsräume. Herausforderungen für die Governanceanalyse und grenz-

- überschreitende Handlungskoordination im BNE-Transfer. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 219–233.
- Otterspeer, L. (2020, im Erscheinen). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Rancière, J. (2008). *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Reckwitz, A. (2005). Warum die »Einheit« der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne. In U. Schimank & R. Greshoff, Rainer (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven* (S. 65–77). Münster: LIT.
- Rheinberger, H.-J. (2019). Etwas über Erkenntnisgrenzen. In Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hrsg.), *Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the Boundary of Knowledge* (S. 7–11). Bielefeld: Transcript.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (59), 81–94.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), 270–287.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Christoph Haker, Dr. phil., Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg, Forschungsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie); soziologische Gegenwartsdiagnosen und Soziologie der Gegenwartsdiagnosen; Selbstreflexionen der Sozialwissenschaften.

✉ christoph.haker@gmail.com

Lukas Otterspeer, Dr. phil., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Technische Universität Dortmund, Forschungsschwerpunkte: Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern, innerhalb der Disziplin sowie aus autosozioanalytischer Perspektive; Literatur/Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen.

✉ lukas.otterspeer@tu-dortmund.de
