

Otterspeer, Lukas

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-108. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Otterspeer, Lukas: Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung - In: Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322438 - DOI: 10.25656/01:32243; 10.35468/6138-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322438>

<https://doi.org/10.25656/01:32243>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Lukas Otterspeer

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft¹. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung

1 Einleitung

Angesichts der Vielfalt sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und Gegenstände stellt sich mir immer wieder die Frage, warum das *Allgemeine* als Selbstbeschreibung in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und als damit verbundener Erkenntnisanspruch mein Interesse weckt. Warum verwende ich, bei all den spannenden Forschungsgegenständen und Fragestellungen die sich bearbeiten lassen, Zeit darauf, diese selbstreferentielle, disziplinbezogene und in ihrer Konsequenz auch disziplinierende Frage in den Mittelpunkt zu rücken? Warum wird diese Frage für mich bedeutsam?

Ich denke, dass eine Antwort in meiner Berufsbiographie liegt. Seit meinem Lehramtsstudium arbeite ich in Arbeitsbereichen, die sich bei aller Differenz als schulpädagogisch verstehen und die denominationstechnisch nicht in die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft fallen. Innerhalb dieser schulpädagogischen Arbeitsbereiche werde ich aufgrund meiner Forschung, in der mich Grenzbereiche zwischen Wissenschaft, pädagogischen Handlungsfeldern, Öffentlichkeit und Politik interessieren, häufig in Richtung der Allgemeinen geschoben. Wenn ich hingegen auf Veranstaltungen der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ auftrete und vorgestellt werde oder mit Kolleg:innen aus einschlägigen Arbeitsbereichen spreche, bin ich aus ihrem Selbstverständnis heraus tendenziell ein Kollege aus der Schulpädagogik. Diese Adressierungen stehen mitunter im Widerspruch zu meinem Selbstverständnis. Deswegen sind diese Fremdzuschreibungen mit *Kränkungserfahrungen* (vgl. Ricken in diesem Band zu Kränkungen in wissenschaftspolitischen Kämpfen) verbunden. Einerseits, wenn mein Anspruch, einen *allgemeinen* Beitrag zu leisten, von Allgemeinen Pädagog:innen/Erziehungswissenschaftler:innen missachtend als schulpädagogisch etikettiert wird. Andererseits, wenn in schulpädagogischen Zusammenhängen der Verweis „du bist doch allgemein“ gleichbedeutend mit „für uns also nicht relevant“ ist.²

Mit der Frage nach dem *Allgemeinen* der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die zugleich immer auch eine Frage nach der Relation zum Besonderen oder Partikularen ist, ist folglich

1 Ich spreche in dem vorliegenden Beitrag durchgehend von Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, da die Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist bzw. sich die Diskurse zu diesen Begriffen überschneiden.

2 Mit diesem berufsbiographischen Einstieg betone ich, dass disziplinäre Fragen nicht unabhängig von der sozialen Position der jeweils diskutierenden Kolleg:innen zum Gegenstand gemacht werden können (und daher reflexiv einzuholen sind). Meine Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft erfolgt aus der skizzierten *partikularen* Verortung und sich daraus ergebender Fragestellungen und Identitätskrisen, allerdings mit dem Anspruch, im weiteren Verlauf meiner Argumentation zu Theoretisierungen und Analysen zu kommen, die für die Disziplin unabhängig von meinem berufsbiographischen Werdegang und meiner sozialen Position *allgemein* relevant sind.

(auch) eine Identitätsfrage gestellt – die dann zur Existenzfrage wird, wenn mit Adressierungen potenziell und perspektivisch Ein- und Ausschlüsse in Forschungscommunities verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Bemerkungen geht es mir in dem vorliegenden Beitrag erstens darum, mit Disziplinfragen durchaus sensibel umzugehen und sie nicht wie eine Phalanx vor sich her zu tragen. Damit ist zweitens keine grundsätzliche Ablehnung disziplinärer Zuordnung verbunden. Eine Forschung, die disziplinäre Verortung ablehnt, läuft Gefahr, die Reflexion auf die alltägliche Forschungspraxis und ihre institutionellen Bedingungen aus dem Blick zu verlieren (und in der Konsequenz idiosynkratisch zu werden). Hier zeigt sich die ermöglichende Seite disziplinärer Verortung – so werden akademische Texte gerade in einem bestimmten disziplinären Kontext lesbar und können verstanden und kritisiert werden. Aus der Unterscheidung von Schulpädagogik, einer speziellen Erziehungswissenschaft, und der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft leite ich drittens ab, dass diese Teildisziplinen sich nicht nicht zueinander verhalten können. Wenn das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verhandelt wird, passiert dies notwendig über eine Relationierung zum Besonderen bzw. zu den Teildisziplinen der Disziplin. Um mich zu der in meiner Forschungspraxis immer wieder gestellten Identitätsfrage verhalten zu können, habe ich (neben anderen Wegen der Vergewisserung) Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft gelesen. Mein Beitrag zielt nun darauf ab, bestimmte Textsorten als Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft konkreter zu fassen und analytisch in den Blick zu nehmen. Mir geht es also um eine theoretische und methodologische Perspektive auf eine Textsorte (Kapitel 2), die auch in anderen Disziplinen zu finden ist. Danach wende ich diese Perspektive auf Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft an (Kapitel 3). Ich schließe, indem ich die Ergebnisse meiner Analyse zusammenfasse und die Analyseperspektive kritisch diskutiere (Kapitel 4).

2 Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen³

Die von mir in diesem Beitrag eingenommene theoretische Perspektive verbindet drei Konzepte: Erstens konzipiere ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung (Kapitel 2.1), zweitens verstehe ich Reflexion postfundamental (Kapitel 2.2) und drittens fasse ich die Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Reflexionsprogramme (Kapitel 2.3).

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so meine Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983, S. 781) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: „The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed“. Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt,

³ Die hier ausgeführten Überlegungen zur theoretischen Rahmung sowie Methodologie sind Ergebnis der Zusammenarbeit mit Christoph Haker. Neben der hier von mir vorgelegten Analyse haben wir Diagnosen der Postfaktizität (Haker & Otterspeer, 2023) und Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (siehe unseren nicht veröffentlichten Vortrag „Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive“ auf der Tagung „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung“) analytisch in den Blick genommen. Die Ausführungen zu Kapitel 2 in diesem Text habe ich weitgehend aus dem Beitrag „Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen des Postfaktischen“ (Haker & Otterspeer, 2023) übernommen. Den Begriff *Reflexionsprogramme* übernehme ich aus der Dissertation „Immanente Kritik soziologischer Theorie“ von Christoph Haker (2020).

die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995, S. 860) eine grenztheoretisch radikalere Position: „social entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities.“ Wissenschaft als soziale Entität konstituiert sich mit Abbott folglich in Praktiken der Grenzbearbeitung und es hängt von diesen Praktiken ab, als was sich Wissenschaft zeigt und zeigen wird. Zoomen wir weiter in das Feld der Wissenschaft ein, lässt sich in den Blick nehmen, dass sich und wie sich auch Disziplinen und Teildisziplinen in Grenzbearbeitungen formieren.⁴

Indem ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehe, weise ich ein ontologisch oder substantialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehme eine postfundamentale Position ein (Marchart, 2018; Schubert, unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli, 2000). Diese Position sieht von letzten normative Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab – etwa in Betonung der Bedeutung (impliziter) (sozial)theoretischer *Setzungen* für empirische Forschung, durch die sich der jeweilige Gegenstand erst in spezifischer Weise konstituiert, sich also gerade nicht in seinem Wesen zeigt. Wissenschaft rückt in ihrer *Pluralität* (man müsste also eher von Wissenschaften sprechen), *Historizität* und *Kontextualität* im Sinne ihrer Einbettung in je konkrete soziale Verhältnisse in den Mittelpunkt (Vogelmann, 2022). Wissenschaft existiert aus dieser Perspektive nicht in Reinform, sondern es stellt sich die Frage, über welche Praktiken Wissenschaftlichkeit und Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

Der Anspruch auf Wahrheit wird aus dieser wissenschaftstheoretischen Verortung insofern zu einem Problem, als dass ein Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick jenseits einer partikularen und situierten Position nicht einfach zur Verfügung steht. Karsten Schubert (unveröffentlichtes Manuskript) zeigt, wie der Anspruch auf (immer vorläufige) Allgemeinheit oder Universalität in den Sozialwissenschaften daher nur in einer fortlaufenden und nicht abschließbaren Bewegung zwischen Partikularität und Universalität hergestellt werden kann. Erst über Reflexionen situierten Wissens und der Arbeit an Standpunkten, die nicht einfach da sind und die Arbeit bzw. Praktiken der Erkenntnisgewinnung erfordern (zum Beispiel indem sich in sozialen Bewegungen ein Problembewusstsein ausbuchstabiert), können allgemeine/ intersubjektiv nachvollziehbare Problembeschreibungen erfolgen. Markus Rieger-Ladich (2022) verdeutlicht dies aktuell in seinen Ausführungen zum *Privileg* bezugnehmend auf den us-amerikanischen und insbesondere Schwarzen Feminismus (für eine Übersicht siehe Kelly, 2022; dazu auch Schubert, unveröffentlichtes Manuskript). An der Kritik Schwarzer Feminist:innen am rassistischen Feminismus weißer und soziökonomisch privilegierter Frauen sowie den patriarchalen Strukturen auch in der Schwarzen Community (The Combahee River Collective, 2022) lässt sich zeigen, wie gerade über die Bewusstseinsbildung zu eigenen Lebenserfahrungen – den Lebenserfahrungen Schwarzer Frauen in der us-amerikanischen Gesellschaft – eine umfassendere, weil intersektionale Gesellschaftskritik möglich wurde. Wahrheit formiert sich hier in der Bewegung zwischen Partikularität und Universalität – womit deutlich wird, dass sozialwissenschaftliche Praxis auf eine fortlaufende Kontextualisierung vorgenommener Objektivierungen angewiesen ist (Haker & Otterspeer, 2021). Dass feministische Kritik Eingang in die wissenschaftliche Wahrheitsproduktion gefunden hat (Degele, 2003; Hark, 2007), zeigt auch, dass wissenschaftsexterne Praktiken (zum Beispiel

4 Siehe beispielsweise die Bezugnahmen von Terhart (2012) auf Gieryn und Abbott im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Bildungswissenschaften“, die Ausführungen von Prietl und Ziegler (2016) zu „Grenzziehungen als Analysekonzept für eine Soziologiegeschichte“ oder bezogen auf die „Sektion für interkulturelle und international Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der DGfE das Editorial zum Tagungsband „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen“ (Frank et al., 2022).

in sozialen Bewegungen) Einfluss auf Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft nehmen können und müssen – etwa dann, wenn Leerstellen bzw. patriarchale und im Falle des Schwarzen Feminismus auch rassistische sowie klassistische Strukturen im Feld der Wissenschaft offensichtlich werden, die auch (und nicht nur) in epistemologischer Hinsicht ein Problem darstellen (Haker et al., 2023).

Aus dieser Perspektive auf Wissenschaft als Grenzbearbeitung wird analytisch von Interesse, wie in Praktiken, Kommunikationen oder Diskursen Grenzen gezogen werden. Im Sinne einer *immanenten Kritik* (Haker, 2019 und daran anschließend Reckwitz, 2021) geht es hier also darum, zu rekonstruieren, welches Verständnis von Wissenschaft sich in Grenzbearbeitungen konstituiert. Diese immanente Kritik folgt einem „schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ (Reckwitz, 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Formen der Grenzbearbeitung, die es erlauben, Selbstverständlichkeiten (etwa über Kontextualisierungen der eigenen Position) zu hinterfragen und damit erst neue Erkenntnis zu ermöglichen (Rheinberger, 2019).

2.2 Reflexion postfundamental

Aus dieser postfundamentalen wissenschaftstheoretischen Positionierung folgt ein Reflexionsverständnis, das sich von der alltäglichen Verwendung im Sinne eines nachgeordneten Prozesses der Problemlösung unterscheidet. In Abgrenzung dazu wird Reflexion selbst zu einem Problem: Sie droht in einem unendlichen Regress *wegzufließen* (Luhmann, 1974, S. 107). Sollen Forschungsgegenstände benannt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsergebnisse präsentiert werden, muss Reflexion notwendig unterbrochen, also vorläufig beendet werden. Ich verdeutliche dieses Reflexionsverständnis an drei Beispielen:

Das erste Beispiel stammt von Paulo Virno (2012, S. 19):

„Ich versuche, mein Ich zu beschreiben; um dies bewerkstelligen zu können, muss ich auch das Ich beschreiben, das das Ich untersucht; ich werde also eine zweite Beschreibung verfassen, die auch das beschreibende Ich enthält und so weiter und so fort.“

Der hier angedeutete infinite Regress macht deutlich, dass anhaltende Reflexionsschleifen handlungshemmend wirken. Auf der Ebene der Ich-Identität und persönlicher Dispositionen sind es gerade soziale Subjektkonstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So kann ich mich als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.⁵ Gleichzeitig wird in diesen Selbstbeschreibungen auch deutlich, dass diese Unterbrechungen von Reflexion vorläufig und immer prekär bleiben. Gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität werfen etwa die Frage immer wieder neu auf, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler:in zu sein (siehe z. B. Otterspeer, 2020).

Das zweite Beispiel thematisiert Reflexionen auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung. Urs Stäheli (2018, S. 116) schreibt in systemtheoretischer Perspektive:

„So lässt sich etwa im Rechtssystem der Code Recht/Unrecht nicht durch diesen selbst begründen: Die Frage, ob der Code selbst rechtmäßig ist, führt letztlich nur zu einem infiniten Regreß. [...] Nun geraten Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe in den Vordergrund, welche sich mit der Stabilisierung, aber auch Destabilisierung von Systemgrenzen beschäftigen.“

5 Ich betone hier die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker, 2020).

Auch hier wird deutlich, dass soziale Ordnungen die Funktion erfüllen, Reflexionen zu unterbrechen. So kann etwa der Verweis auf das Grundgesetz oder auf unveräußerliche Menschenrechte dazu dienen, die Frage nach der Rechtmäßigkeit des Codes beiseitezuschieben. Allerdings sehen wir auch hier die Vorläufigkeit solcher Reflexionsunterbrechungen, die immer wieder mit Reflexionsanlässen konfrontiert sind. Dies geschieht etwa, wenn bisher rechtmäßiges als Unrecht angesehen und entsprechend rechtlich rekodifiziert wird.

Zum dritten Beispiel: Auch wissenschaftliche (Teil)Disziplinen sind als Unterbrechungen von Reflexion – z. B.: welche Frage ist es wert, beforscht zu werden und welche Methoden kann ich dabei nutzen? – zu verstehen, die nach „innen identitätsstiftend und nach außen legitimatorisch“ (Laitko, 1999, S. 23) wirken und die so erst Forschung ermöglichen. Mit der Information, Allgemeine Pädagog:in/Erziehungswissenschaftler:in zu sein, lassen sich zum Beispiel Kolleg:innen schnell (zumindest fürs Erste) verorten und in ihrer Funktion, etwa als Theoretiker:in, fassen – erst recht, wenn sie in Arbeitsbereichen tätig sind, denen der Ruf des Allgemeinen vorausseilt. Jedoch zeigt sich, dass die disziplinäre Reflexion immer wieder aufbricht – etwa wenn Verantwortlichkeiten zur Disposition stehen oder wenn in Lehrbüchern kurz gesagt werden soll, was die jeweilige Disziplin überhaupt ist (Laitko, 1999). Für die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft scheint dies aktuell wieder der Fall zu sein, wenn die Frage nach „Profilierungen des Allgemeinen“ (Jergus et al., 2022) und des Modus dieser Auseinandersetzung (durchaus kontrovers) zu einer Herausforderung wird. Paradoxaerweise scheinen Reflexionen und Widerspruch gerade dann aufzubrechen, wenn Identitätsstiftung oder klarere Benennung das eigentliche Ziel ist – weshalb Versuche der Selbstverständigung und Identitätsstiftung eher als *Differenzgeneratoren* (Reckwitz, 2005) wirken, als dass sie Einheit und Einstimmigkeit schaffen.

Die Beispiele zeigen, wie wegfließende Reflexionen über den Bezug auf soziale Ordnungen und Identitätskonstruktionen vorläufig unterbrochen werden können – und auch unterbrochen werden müssen, soll Handlungsfähigkeit, verstanden als Möglichkeit, sich in bestimmter Weise im sozialen Raum zu positionieren, gewährleistet sein. Empirisch kann Reflexion in dem hier entwickelten Verständnis nur dann beobachtet werden, wenn es zu Unterbrechungen kommt, wenn also der Reflexionsprozess – zumindest für einen Moment – stoppt, etwa indem ein Sachverhalt begrifflich in einer bestimmten Weise festgemacht wird.⁶ Solche Techniken der Unterbrechung möchte ich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den Blick nehmen. Zugleich frage ich danach, welche Anlässe sich rekonstruieren lassen, für die die jeweils rekonstruierten Techniken der Unterbrechung Antworten suchen.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft oder zwischen (Teil)Disziplinen bearbeitet werden, fasse ich als Texte, in denen Wissenschaftler:innen eine Bestimmung von (Teil)Disziplin oder allgemeiner vom wissenschaftlichen Feld vornehmen und damit Grenzen bearbeiten. In diesem Beitrag interessieren mich solche Reflexionsprogramme, in denen Professor:innen (denn diese Textsorte scheint mir vornehmlich Professor:innen vorbehalten zu sein), die sich als Allgemeine Pädagog:innen/Erziehungswissenschaftler:innen verstehen, eine Bestimmung der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft vornehmen. Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen

⁶ Hier besteht eine Analogie zur (doppelten) Kontingenz. Beobachtbar sind immer Situationen, in denen das Problem doppelter Kontingenz in einer spezifischen Weise gelöst wird. (Doppelte) Kontingenz an sich entzieht sich immer der empirischen Beobachtung (Lindemann, 2010).

Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit– zum Beispiel mir in der Auseinandersetzung mit der gestellten Identitätsfrage oder Studierenden, wenn sie sich in ihrem Fach orientieren wollen/müssen –, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler:in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Felddescriptions als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken. In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fasse ich Programme mit Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 12) folgendermaßen:

„Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereit stellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ‚inneren Führung‘.“

Wichtig ist die Einsicht, dass zwischen Programmen und dem Verhalten Einzelner kein Determinismus besteht. Die Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität aufzuzeigen. „Offen bleibt dabei, in welchem Maße die Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens das Denken und Tun der Menschen bestimmen“ (Bröckling et al., 2004, S. 12).

Mit dem Subjekt ist hier also nicht „ein Akteur, eine Person oder ein Mensch gemeint, der sich in einem Konstitutionszusammenhang mit seiner sozialen Umwelt befindet“ (Haker, 2020, S. 88), sondern ein von Einzelnen abstrahiertes soziales Gebilde. Es ist „ein Ort, eine Position, eine Anrufung gemeint, die von konkreten Akteuren, Personen und Menschen erst eingenommen bzw. angenommen werden muss, um einer Subjektivierung ausgesetzt zu werden“ (Haker, 2020, S. 88-89). Mein Interesse richtet sich nun darauf, welche sozialen Gebilde der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft sich in Reflexionsprogrammen über die verwendeten Techniken der Unterbrechung immanent rekonstruieren lassen und welche Anlässe für diese Unterbrechungen in Anschlag gebracht werden.

3 Reflexionsprogramme der allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

Aus dieser wissenschafts- und sozialtheoretischen Perspektive nehme ich nun drei Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft analytisch in den Blick. Die ausgewählten Texte setzen die Frage danach, was die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ausmacht, bereits durch ihren Titel zentral. Sie sind von Professor:innen verfasst und in Fachzeitschriften oder Handbüchern der Disziplin in den letzten rund fünfzehn Jahren erschienen. Ich sehe im Folgenden davon ab, die Namen der Autor:innen der analysierten Reflexionsprogramme zu nennen, da es mir um eine Auseinandersetzung mit dem Genre der Reflexionsprogramme jenseits der damit verbundenen konkreten Personen, ihren Intentionen, ihrer Autorität und von Schulen oder Lagern geht. Eine Unterscheidung der zitierten Textausschnitte gewährleiste ich insofern, das ich kenntlich mache, ob die Passage aus Reflexionsprogramm A, B oder C entnommen ist.

In der Analyse – der immanenten Rekonstruktion der Reflexionsanlässe und der Techniken der Unterbrechung – konnte ich vier Reflexionsanlässe (A1-A4) und sieben Techniken der Unterbrechung (U1-U7) rekonstruieren, die Abbildung 1 für eine erste Übersicht zusammenfasst.

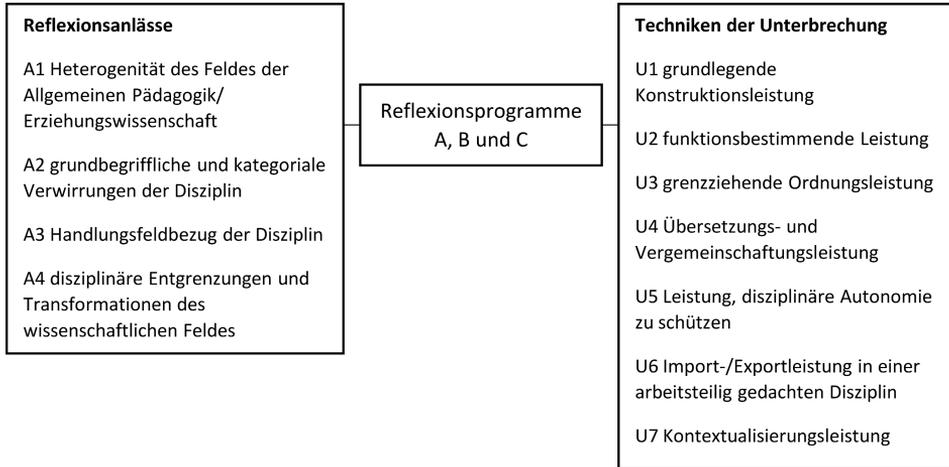


Abb. 1: Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die herausgearbeiteten Anlässe ein (Kapitel 3.1). Dann stehen Techniken der Unterbrechung im Mittelpunkt (Kapitel 3.2). Dabei werde ich zu Beginn zunächst die herausgearbeiteten Anlässe und Techniken der Unterbrechung benennen und sie im weiteren Verlauf anhand von Bezügen zu den Reflexionsprogrammen näher bestimmen.

3.1 Reflexionsanlässe

In meiner Analyse von drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft zeigen sich vier Reflexionsanlässe. Erstens die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1), zweitens *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A2), drittens der *Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A3) sowie viertens diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4).

A1) In der diagnostizierten *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* identifiziere ich einen ersten Reflexionsanlass. Der Feldbezug umfasst beispielsweise die Lehrpraxis, Studiengänge und Zeitschriften und öffnet damit einen weiten Blick auf die Disziplin. In Reflexionsprogramm B heißt es: „Die‘ Allgemeine Pädagogik ist [...] alles andere als ein eingetragenes intradisziplinäres Warenzeichen, und das Etikett auf seiner homogen erscheinenden Außenseite verbirgt ein Maß an Heterogenität, das kaum noch steigerbar zu sein scheint. Sie erweist sich vielmehr als ein eher lockerer, wenig selbstreferentiell verdichteter Diskussionszusammenhang, dem man entweder qua Amt, durch Denomination der eingenommenen Stelle also, oder schlicht als Selbstzuschreibung beitrifft.“ Wenngleich dies „kein neuer Befund“ sei und auch „kein Anlass zur Beunruhigung“ (Reflexionsprogramm B), so ist diese Diagnose doch Anlass dafür, „die aufgeworfene Frage deutlicher in einen anderen Rahmen zu stellen, indem zum Beispiel die Disziplin als ganze in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird“ (Reflexionsprogramm B).

A2) Der zweite von mir herausgearbeitete Reflexionsanlass setzt bei *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* an und stellt damit, in Abgrenzung zur Perspek-

- tive auf das Feld der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die symbolische Ebene scharf. So konstatiert Reflexionsprogramm C, dass „die Aufgabe der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ jedoch, eine ‚Landkarte‘ (Herbart) pädagogischer Problemstellungen zu skizzieren, derer der pädagogisch Tätige wie Forschende – wenn auch unterschiedlich – für sich bedarf, [...] keineswegs abgegolten oder gar erledigt“ ist. Reflexionsprogramm C betont allerdings, dass es nicht darum gehe, einen „positions- und perspektivenübergreifenden, allgemeinen Geltungsanspruch [zu] reklamieren“. Es gehe um „eine – unter anderen mögliche – Perspektive“ (Reflexionsprogramm C).
- A3) Ein dritter Reflexionsanlass rückt den *Handlungsfeldbezug der Disziplin* in den Mittelpunkt, um eine Bestimmung des Allgemeinen vorzunehmen. So habe die Pädagogik/Erziehungswissenschaft die „anspruchsvolle Aufgabe, sich einerseits im Wissenschaftssystem zu behaupten (was nur über die Forschungsorientierung eigener Art möglich ist) und dabei andererseits der Bearbeitung der fortlaufenden Probleme der ihnen zugeordneten Berufe nicht ausweichen zu können“ (Reflexionsprogramm B). Diese Aufgabe stelle sich als „theoretische Aufgabe ersten Ranges“ und der „Allgemeinen Pädagogik [komme dabei] eine besondere Rolle“ (Reflexionsprogramm B) zu. Anlass der Reflexion über das Allgemeine sind hier folglich strukturelle Spannungen zwischen Forschungsorientierung und Handlungsfeldbezug.
- A4) Einen vierten Reflexionsanlass mache ich in diagnostizierten *disziplinären Entgrenzungen und in Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* aus. Bezogen auf die Pädagogik/Erziehungswissenschaft wird festgehalten, dass „[i]n der Bildungswerkstatt der OECD, dem ‚Centre for Educational Research and Innovation‘, [...] die Pädagogik schon gar nicht mehr als Wissenschaft angesehen [wird]“ (Reflexionsprogramm B). Sie sei „zu einem untergeordneten Appendix dessen geworden, was man dort ‚Lernwissenschaft‘ nennt“ (Reflexionsprogramm B). Die Erziehungswissenschaft sei „von Transformationen des wissenschaftlichen Feldes betroffen [...], die einer eingehenderen Auseinandersetzung und disziplinpolitischen Verständigung bedürfen und [...] auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Bedingungen in den Vordergrund rückt“ (Reflexionsprogramm A). Diese Entgrenzungen und Transformationen sind Anlässe für die Reflexion über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Diese Reflexionsanlässe sind in den analysierten Reflexionsprogrammen Ausgangspunkt dafür, das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Dabei wird zum einen die *disziplininterne Notwendigkeit* herausgestellt, wenn die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1) und die *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* (A2) betont werden. Zum anderen ist auch das Verhältnis der Disziplin zu ihrem *Außen – pädagogische Handlungsfelder* (A3) und *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind hier die Stichworte – Anlass zur Reflexion.

3.2 Techniken der Unterbrechung

Damit komme ich zur Frage nach den Techniken der Unterbrechung in den drei untersuchten Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2 eingeführten postfundamentalen Reflexionsverständnisses nehme ich analytisch Techniken der Unterbrechung in den Blick, da sich Reflexionen alleine über diese beobachten lassen – Reflexion an sich ist dieser Perspektive folgend der Empirie unzugänglich,

sie ist völlig haltlos und losgelöst von jeglicher Möglichkeit der Artikulation, die immer schon eine vorläufige Stillstellung der Reflexion wäre. In meiner Analyse zeigen sich sieben Techniken der Unterbrechung, die ich den drei Gruppen Grundlegungen, intradisziplinäre Leistungen und inter- bzw. transdisziplinäre Leistungen zuordne: Erstens die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U1), zweitens die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), drittens die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U3), viertens eine *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U4), fünftens die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U5), sechstens eine *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und siebtens eine *Kontextualisierungsleistung* (U7). Diese Techniken unterbrechen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise und stehen entlang der unterschiedenen Gruppen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Grundlegungen

- U1) Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft übernimmt insofern eine *grundlegende Konstruktionsleistung*, als „dass grundlagentheoretische Studien und Forschungen zum Kernbereich allgemeinpädagogischer Aufgabenstellungen gehören“ (Reflexionsprogramm C). Da sich Gegenstände der Disziplin nicht an sich zeigen, sondern erst durch spezifische Perspektiven an Kontur gewinnen, „kommt dieser Funktion der Theoriebildung und -reflexion eine besondere Bedeutung zu“ (Reflexionsprogramm C). Die „spezifische Expertise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ besteht also darin. „die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ‚Gegenstände‘ selbst zum Thema zu machen“ (Reflexionsprogramm A).
- U2) Mit der *funktionsbestimmenden Leistung* wird es nochmal grundlegender. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier auf die „Bearbeitung und Beantwortung der Frage, was eigentlich die Frage ist, auf die Erziehung und Bildung zu antworten suchen“ (Reflexionsprogramm C). Die Arbeit an einem *pädagogischen Grundgedankengang* verdeutlicht dies, da hier – etwa in Abhängigkeit von gesellschaftstheoretische oder anthropologische Überlegungen – Prämissen von Forschungs- und Lehrpraxis reflektiert und verhandelt werden.

Intradisziplinäre Leistungen

- U3) Als eine weitere Technik der Unterbrechung identifiziere ich die *grenzziehende Ordnungsleistung* der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die ganze Disziplin. Diese Ordnungsleistung „ist nach innen gerichtet, auf die Differentiellen Pädagogiken und damit letztlich auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe. Integration wird gemeinhin bestimmt als ‚Einschränkung von Freiheitsgraden‘“ (Reflexionsprogramm B). Integration bedeutet hier, nach innen trotz der diagnostizierten Heterogenität der „Differentiellen Pädagogiken“ und der damit verbundenen Berufe einen Zusammenhang zu stiften, was auch erfordert, nach außen die „Unterscheidung zu nicht-pädagogischen Berufsrollen“ (Reflexionsprogramm B) zu klären.
- U4) Mit der *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* wird die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ebenfalls über ihre Bedeutung für die in Teildisziplinen gegliederte Disziplin bestimmt. So „kommt der Allgemeinen Pädagogik weiterhin – wenn auch nicht ausschließlich – die Aufgabe der intradisziplinären Kooperation, Moderation und Diskussion zwischen den Teildisziplinen zu, die sie überwiegend dadurch zu erfüllen versucht, dass sie Perspektiven anderer Teildisziplinen – wie Schulpädagogik,

Berufspädagogik oder empirische Bildungsforschung [...] – aufnimmt, in einem pädagogischen Zusammenhang zur Geltung zu bringen versucht und die verschiedenen Fachdiskurse mit Blick auf von allen geteilte wie für alle querliegende Problemstellungen auswertet“ (Reflexionsprogramm C). Das übersetzende und vergemeinschaftende Moment zeigt sich im Versuch, die teildisziplinären Perspektiven in eine querliegende Problemstellung einzufügen. Während Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft der *grenzziehenden Ordnungsleistung* (U3) folgend stärker Grenzen setzt (etwa im Sinne von „Einschränkung von Freiheitsgraden“), nimmt sie hier eine eher vermittelnde und synthetisierende Stellung ein („Kooperation, Moderation und Diskussion“).

- U5) Mit der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen*, rückt das Verhältnis nach außen in den Mittelpunkt, allerdings noch immer mit dem Ziel disziplinärer Identität. „Gerade als eine in Ausdifferenzierung befindliche, sozialwissenschaftlich orientierte moderne Disziplin braucht die Erziehungswissenschaft eine Allgemeine Pädagogik, die als einer ihrer Teile dazu dient, die Grenze gegenüber anderen Disziplinen deutlich zu markieren, weil sie sich nur so im Wettbewerb um Weltausschnitte und Weltdeutungen ebenso eigenständig wie selbstbewusst zu behaupten vermag“ (Reflexionsprogramm B). Hier zeigt sich ein stark auf Grenzziehung ausgerichtetes Verständnis Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, was notwendig sei, um in einer sich transformierenden Disziplin Autonomie zu wahren.

Inter- bzw. transdisziplinäre Leistungen

- U6) Die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* fokussiert ebenfalls das Verhältnis nach außen, allerdings auch hier in einer eher übersetzenden als grenzziehenden Art und Weise. Ihre Aufgabe ist es, „interdisziplinäre Diskurse zu rezipieren, gemäß ihrer eigenen Kriterien für pädagogische Fragestellungen anschlussfähig zu machen und innerhalb der Gesamtdisziplin zur Diskussion zu stellen“ (Reflexionsprogramm C). Dabei sei „unstrittig, dass die – insbesondere kategoriale – Rezeption und Auswertung anderer, insbesondere sozial- wie kultur- und humanwissenschaftlicher Diskurse aufgrund ihrer Komplexität und Pluralität in angemessener Weise nur arbeitsteilig organisiert werden können“ (Reflexionsprogramm C).
- U7) Mit der *Kontextualisierungsleistung* identifiziere ich eine siebte Technik der Unterbrechung. Diese rückt Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Diskurse in den Mittelpunkt. „So wird in der Allgemeinen Pädagogik durchaus durchgängig – auf der Grundlage ihrer Theorie- und Reflexionsfunktion und mit Blick auf die inter- wie intradisziplinäre Vermittlungsfunktion in der Allgemeinen Pädagogik – die Problematisierung pädagogischer Fragen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vorangetrieben“ (Reflexionsprogramm C). Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, Erkenntnisse der Disziplin gesamtgesellschaftlich zu kontextualisieren.

Diese herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung lassen sich nun dahingehend befragen, wie starr und nachhaltig sie Reflexionen anhalten. Als ein erster Versuch scheint mir eine vorsichtige Sortierung zwischen stabileren und brüchigeren Techniken möglich zu sein: Stabiler scheinen mir die Techniken der *grundlegenden Konstruktionsleistung* (U1) der *grenzziehenden Ordnungsleistung* (U3) sowie der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U4). Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, begriffliche und feldspezifische Klarheiten herzustellen. Mit dieser Stabilisierung geht das Problem möglicher Reflexionsblockaden einher, wenn beispielsweise Theorien dogmatisch oder teildisziplinäre Gren-

zen unüberwindbar werden. Als brüchiger erscheinen mir die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U5), die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und die *Kontextualisierungsleistung* (U7). Hier deutet sich der *infinite Regress* insofern an, als dass die Frage nach der Frage, auf die Erziehung und Bildung zu antworten versuchen (U2), in ihrer Beantwortung selbst wieder Fragen produziert und sich in der Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung (U5) neue Reflexionsanlässe ergeben können – was im Sinne ewig lähmender Reflexionsschleifen zu einem Problem für die Forschungspraxis werden kann, gleichzeitig aber auch eine Bedingung für neue Erkenntnis ist.

4 Diskussion

Abschließend möchte ich die erarbeitete Perspektive auf Reflexionsprogramme hinsichtlich ihres Potenzials für die disziplinäre Selbstthematization in zwei Schritten diskutieren. Dabei frage ich erstens, welche Schlussfolgerungen aus meiner Analyse für die Debatte um das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft gezogen werden können (I). Zweitens beleuchte ich allgemeiner das Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme (II).

(I) *Schlussfolgerungen aus meiner Analyse*: Die Ergebnisse meiner Analyse von Reflexionsanlässen und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft lassen sich wie folgt knapp zusammenfassen: Die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1), *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A2), der *Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A3) und diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind Anlässe dafür, die Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu stellen. Diese Reflexionen werden über Techniken der Unterbrechung geschlossen, denen mal mehr mal weniger explizit die Vorstellung einer arbeitsteilig organisierten Disziplin zugrunde liegt und die unterschiedlich stabil/brüchig sind. Herausarbeiten konnte ich die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U1), die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U3), die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U4), die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U5), die *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und die *Kontextualisierungsleistung* (U7). Diese Techniken stellen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise still.

In dieser Zusammenschau wird deutlich, dass die herausgearbeiteten Reflexionsanlässe in einem engen Verhältnis zu den Techniken der Unterbrechung stehen. Beispielsweise lassen sich die auf Grundlegung zielenden Techniken U1 und U2 als auch die grenzziehende Ordnungsleistung (U3) als Antworten auf die diagnostizierte Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (A1) oder auch auf die grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen (A2) verstehen. Und die Techniken der Unterbrechung U3 bis U7 – die grenzziehende Ordnungsleistung, die Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung, die Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen, die Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin sowie die Kontextualisierungsleistung – antworten (nicht nur) auf die Reflexionsanlässe A2 und A4, die den Handlungsfeldbezug der Disziplin sowie disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes in den Mittelpunkt rücken.

Dieses Verhältnis der herausgearbeiteten Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung zeigt, dass die rekonstruierten Reflexionsanlässe bereits Ausdruck der gefundenen Techniken

der Unterbrechung sind bzw. sich diese in den vorgenommenen Diagnosen andeuten. Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft lässt sich hier schlussfolgern, dass bereits die Diagnosen, Irritationen und Anlässe in den Blick zu nehmen sind, von denen ausgehend sich die Frage nach dem Allgemeinen stellt. Für wen wird diese Frage warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Anlässen? Aus der einleitend vor dem Hintergrund meiner Berufsbiographie gestellten Identitätsfrage – für mich ein Anlass, über das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu reflektieren – rücken zum Beispiel nicht Techniken in den Vordergrund, die auf klare Grenzziehungen und auf selbsterhaltende Distinktion zielen. Eher stellt sich die Frage, über welche Techniken der Unterbrechung eine Bewegung zwischen teildisziplinären Perspektivierungen und dem Allgemeinen der Disziplin möglich wird.

Mit Blick auf die in der Analyse herausgearbeiteten Reflexionsanlässe scheint es mir plausibel, dass erst über eine Auseinandersetzung mit diesen der Anspruch auf das Allgemeine in Anspruch genommen werden kann. Anders formuliert: wer weiterhin vom Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft sprechen will, muss einen produktiven Umgang mit der diagnostizierten Heterogenität des Feldes und der Begrifflichkeiten (A1 und A2) finden, sich zu den Anforderungen der Forschungsorientierung und des Handlungsfeldbezugs (A3) verhalten und Transformationen im Feld der Wissenschaft und der Gesellschaft (A4) in Rechnung stellen. Wie kann also das Allgemeine angesichts des Heterogenen in Anspruch genommen werden? In welchem Verhältnis steht das Allgemeine zum Besonderen in den Teildisziplinen und pädagogischen Handlungsfeldern? Wie kann wissenschaftliche Erkenntnisproduktion am Anspruch auf Allgemeinheit festhalten, wenn in wissenschaftlicher Praxis selbst und gerade in erhobenen Ansprüchen auf Universalität immer wieder verallgemeinerte (zum Beispiel patriarchale oder rassistische) Partikularismen identifiziert werden?

Hinsichtlich der Frage, ob die identifizierten Techniken der Unterbrechung ohne weiteres als ein Anforderungskatalog angesehen werden können, der hinsichtlich des Anspruchs auf Allgemeinheit zu berücksichtigen wäre, bin ich skeptisch. Und zwar deshalb, weil Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft hier in ihrer ordnenden und sortierenden Funktion meiner Auffassung nach zu viel Grenzschutzpolizei spielt und auch, gerade in der arbeitsteiligen Konzeptualisierung der Disziplin mit ihrem rollen- und handlungstheoretischen Bias, Grenzen behauptet, die aus meiner Sicht empirisch nicht tragfähig sind. Denn begriffliche und theoretische Grundlagenarbeit findet sich eben auch in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und kann, im Sinne einer Grounded Theory, auch dort und in einem engen Verhältnis zu pädagogischen Handlungsfeldern geleistet werden. In jedem Fall stellen die in der Analyse herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung keine vollständige Liste dar. Eine solche Liste kann es auch gar nicht geben, würde sie doch Reflexionen unmöglich machen, da immer schon Unterbrechungen zur Hand wären. Allerdings ließe sich diese Liste über historische Forschung erweitern, auf andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft anwenden und selbstkritisch in Selbstthematizierungen nutzen.

Für die weitere Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist meiner Auffassung nach die Frage am drängendsten, ob sich Techniken der Unterbrechung finden, die offenlegen, *wie* die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft die in der Analyse herausgearbeiteten Funktionen/Leistungen erfüllen kann. Gerade vor dem Hintergrund der einleitend genannten Identitätsfrage drängt sich mir die Frage nach dem *Wie* auf. Denn nur wenn die Frage nach dem *Wie* beantwortet werden kann, lässt sich Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft jenseits der Autorität von Denominatio-

nen, Namen und Erbschaften betreiben: Auch wenn die Texte keinen Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick für sich reklamieren oder gar explizit von diesem Abstand nehmen, bleibt im Fehlen der Beantwortung der Frage nach dem Wie die Praxis der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die Leser:innen im Dunklen. Wann ist eine Theorie beispielsweise Grundlage für andere Teildisziplinen? Wann kann gesagt werden, dass die eigene Begriffsarbeit für die ganze Disziplin von Bedeutung ist und nicht das Ergebnis ganz partikularer Interessen? Was muss exportiert/importiert werden? Durch dieses Fehlen, die Performanz der Texte als Texte von Professor:innen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und in der arbeitsteiligen Konzeption des Feldes betritt die Unterscheidung von Gott-Standpunkt und Feldherrenblick auf der einen Seite und den *judgemental dopes* in den Teildisziplinen auf der anderen Seite dann durch die Hintertür doch noch die Bühne. Hier lässt sich an die immer noch viel zitierte Streitschrift für eine Grounded Theory von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (2010) anschließen und, in adaptierter Weise, von *theoretischen Kapitalist:innen* in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und von *proletarischen Theorieanwender:innen* in den Teildisziplinen sprechen.⁷ Die Allgemeinen legen Gründe, ziehen Grenzen, vermitteln, exportieren und importieren und die Schulpädagog:innen, Berufspädagog:innen, Organisationspädagog:innen usw. sind gefangen in ihren bereichsspezifischen Logiken – ein Bild, das ich erstens für empirisch unzutreffend und zweitens für erkenntnishinderlich halte. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer prozessualen, die Praktiken der Bewegung zwischen Partikularität und Allgemeinheit explizierenden und reflektierenden Perspektive, die die Pluralität, Historizität und Kontextualität wissenschaftlicher Praxis einbezieht und sich gegen ein feudales, auf Erbschaft und Autorität ausgerichtetes Selbstverständnis richtet. Vielleicht kann gerade die Erziehungswissenschaft hierzu einen Beitrag leisten, da sie strukturell immer schon zwischen dem Partikularen – in ihrem Bezug auf Handlungsfelder und Handlungsprobleme in diesen Feldern – und dem Allgemeinen – dem Anspruch eines pädagogischen Grundgedankengangs zum Beispiel – zirkuliert.

(II) Damit komme ich allgemeiner zum *Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme*: Indem ich Reflexionen postfundamental fasse, öffnet sich eine für die disziplinäre Selbstthematisierung produktive Perspektive, lassen sich doch Erkenntnisblockaden in dreifacher Hinsicht identifizieren. Erstens sind Erkenntnisprozesse dann blockiert, wenn immer wieder dieselbe Technik der Unterbrechung Anwendung findet. Blockaden dieser Art finden sich zum Beispiel dann, wenn das Soziale (zum Beispiel die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft) in monoparadigmatischer Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung wird – also die sozialtheoretischen, grundbegrifflichen und methodologischen Annahmen nicht in Frage gestellt werden. Auch zeigen sich solche Blockaden dann, wenn das Soziale in nomologisch-deduktiver Weise zum Gegenstand wird, wenn also im subsumptiven Vorgehen der Gegenstand immer wieder in die gleiche Form gebracht wird. Unsichtbar bleibt dabei die Dynamik des Sozialen – eventuell gerade auch in der kritischen Auseinandersetzung mit

⁷ Glaser und Strauss (2010, S. 28) sprechen von *proletarischen Tester:innen* und *theoretischen Kapitalist:innen* und nehmen damit die Dominanz der am Schreibtisch entwickelten Grand Theories sowie deduktiv-nomologischer Verfahren, denen es nur um Theorietestung und nicht -generierung gehe, in der US-amerikanischen Soziologie der 60iger Jahre kritisch in den Blick. Stephanie Bethmann (2019, S. 9) bedauert mit Blick auf die qualitative Forschungslandschaft gute 50 Jahre später „das Auseinanderfallen der qualitativen Community in ‚methodologische Kapitalist:innen‘ und ‚forschungspragmatische Proletarier:innen‘“. Meine Adaption behauptet nun, dass sich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft die Subjektpositionen der theoretischen Kapitalist:in auf Seite der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und auf Seite der Teildisziplinen die der proletarischen Theorieanwender:in finden.

einer solchen wissenschaftlichen Praxis. Zweitens ist Erkenntnis auch dann blockiert, wenn Reflexionen im infiniten Regress wegfießen, wenn sich also keine Techniken der Unterbrechung finden lassen. So ist es schwer, eine Doktorarbeit abzuschließen, ohne sich für einen bestimmten Diskurs und für theoretische Perspektiven entscheiden zu können und auch in Bewerbungsverfahren wird es schwierig sein, zu überzeugen, wenn das eigene Selbstverständnis zwischen disziplinären Zuordnungen schwankt. Damit wird deutlich, dass eine Monotonie in den verfügbaren Techniken der Unterbrechung als auch das Fehlen von Unterbrechungen gleichermaßen zu Problemen (für Erkenntnis, Karriere, Wohlbefinden etc.) werden können. Drittens kommt es auch dann zu Erkenntnisblockaden, wenn Anlässe der Reflexion – zum Beispiel aufgrund mangelnder Zeit, aufgrund einer zu starken Orientierung auf vorher bereits bekannte Ergebnisse und der Angst, im Forschungsprozess zu scheitern – gar nicht wahrgenommen werden, wenn Reflexionen also gar nicht mehr aufbrechen können.

In diesem Sinne kann die Perspektive auf Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in Reflexionsprogrammen als eine Art kritischer Heuristik dienen, die die eigene Praxis der Grenzbearbeitung reflektierbar macht – auch beim Verfassen von Reflexionsprogrammen. Sie lenkt den kritischen Blick auf die Diagnosen und Irritationen, die Anlass für Reflexionen sind – welche Techniken sind in den vorgenommenen Diagnosen ggf. bereits enthalten und welche Selbstverständlichkeiten und latenten Vorannahmen spiegeln sich in diesen? Und sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Stabilität/Brüchigkeit der gefundenen Techniken und auf die damit verbundenen Erkenntnisprobleme – der Eingeschlossenheit im Bekannten und Nicht-Hinterfragten auf der Seite der Stabilität und dem Lost-In-Reflexion auf der Seite des Brüchigen. Dabei folgt die Perspektive in ihrer immanenten Logik (Haker, 2020; Reckwitz, 2022) einem „schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ (Reckwitz, 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Techniken der Unterbrechung, die gleichermaßen Einstiegspunkte in Reflexionen bereithalten, die aber dennoch dazu in der Lage sind, aus dem infiniten Regress des Reflektierens aussteigen und etwas erkennen zu können.

Literatur

- Abbott, A. (1995). Things of boundaries. *Social Research*, 62(4), 857-882.
- Bethmann, S. (2019). *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis*. Beltz Juventa.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (2004). *Einleitung*. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 9-16). Suhrkamp.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54(1), 9-29.
- Frank, M., Geier, T., Hornberg, S., Machold, C., Otterspeer, L., Singer-Brodowski, M. und Stošić, P. (2022). Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. In M. Frank, T. Geier, S. Hornberg, C. Machold, L. Otterspeer, M. Singer-Brodowski & P. Stošić (Hrsg.), *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 7-15). Budrich.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber. (Originalwerk veröffentlicht 1967)
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2021). Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. *Behemoth – A Journal on Civilisation*, 14 (2), 31-47.
- Haker, C., Otterspeer, L. & Schildknecht, L. (2023). Antiakademismus heute. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Demokratie unter Druck, Band 12* (S. 82-93). Jena.

- Haker, C. & Otterspeer, L. (2023). Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität. In A. M. B. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 381-390). Budrich.
- Hark, S. (2007). Vom Gebrauch der Reflexivität. Für eine ‚klinische Soziologie‘ der Frauen- und Geschlechterforschung. In U. Bock, I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung, Band 12* (39-62). Wallstein.
- Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, T. & Althans, B. (2022). Editorial zum Thementeil „Profilierung des Allgemeinen – disziplinpolitische Perspektiven zur Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 33(65), 5-6.
- Kelly, N.A. (2022). Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind. Eine Einleitung. In N. A. Kelly (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (S. 7-16). Unrast.
- Laitko, H. (1999). Disziplingeschichte und Disziplinverständnis. In V. Peckhaus & C. Thiel (Hrsg.), *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung* (S. 21-60). Wilhelm Fink.
- Lindemann, G. (2010). Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(6), 493-511.
- Luhmann, N. (1974). Reflexive Mechanismen. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Band 1* (S. 92-112). Westdeutscher Verlag.
- Marchart, O. (2018). *Das unmögliche Subjekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Otterspeer, L. (2021). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 159-173). Textem.
- Priest, B. & Ziegler, A. (2016). Machtvolle Grenzen als konstitutive Momente des Sozialen. Grenzziehungen als Analysekonzepte für eine Soziologiegeschichte. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie, Band 2* (S. 99-114). Springer.
- Reckwitz, A. (2005). Warum die ‚Einheit‘ der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne. In U. Schimank & R. Greshoff (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven* (S. 65-77). LIT.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23-150). Suhrkamp.
- 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). Transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2022). *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Reclam.
- Schubert, K. (unveröffentlichtes Manuskript). *Democratization Through Identity Politics. The Political Epistemology of Radical Democratic Theory and Standpoint Theory*.
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Transcript.
- Stäheli, U. (2018). System. Unterscheidbarkeit und Differenz. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 108-123). Suhrkamp.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.
- The Combahee River Collective (2022). Ein Schwarzes feministisches Statement (1977). In N. A. Kelly (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (S. 47-60). Unrast. (Originalwerk veröffentlicht 1977)
- Virno, P. (2012). Die Logik der Tümlute. In I. Lorey, R. Nigro & G. Raunig (Hrsg.), *Inventionen 2* (S. 17-26). Diaphanes.
- Vogelmann, F. (2022). Weder verleugnen noch verherrlichen: Für ein realistisches Verständnis wissenschaftlicher Praktiken. *Leviathan*, 50(2), 297-320.

Autor

Otterspeer, Lukas, Dr.

Technische Universität Dortmund.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-/wissenschaftsbezogener Rechtspopulismus/-extremismus; qualitative Sozialforschung; soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen; Wissenschaftsforschung.

E-Mail: lukas.otterspeer@tu-dortmund.de