

V Wissenschaftliche Reflexionsprogramme

Du sahst aus wie ich und du sahst mich an
Das ist die Geschichte, wie ich mir selbst entkam

Da warst du mein Gegenüber, die Haare im Gesicht
Und deine Worte brachten mich aus dem Gleichgewicht
Bin ich seit Jahren oder Tagen oder Stunden hier?
Das spielt, genau genommen, keine Rolle mehr

Du sahst aus wie ich und du sahst mich an
Das ist die Geschichte, wie ich mir selbst entkam

Tocotronic

Ex-post Methodologisierung unserer Forschung zu wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen

a) Wie zeigt sich hier soziale Grenze/Grenzbearbeitung als Erfahrung?

Für meine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen waren zwei Erfahrungen zentral: erstens Diagnosen zur Postfaktizität der Gegenwart und zweitens Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Besonderen in der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel der Schulpädagogik, und dem Allgemeinen im Sinne der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Auf diese Erfahrungen gehe ich im Folgenden näher ein.

»Das Kunstwort *postfaktisch*, eine Lehnübertragung des amerikanisch-englischen *post truth*, verweist darauf, dass es in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht« (Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. 2016). So bestimmt die *Gesellschaft für deutsche Sprache* das Wort *postfaktisch*, welches sie 2016 zum Wort des Jahres wählte. In diesem Verständnis wurde das Wort postfaktisch zu einem Erklärungsmuster, um etwa die Leugnung des Klimawandels, Fake News und alternative Fakten in (sozialen) Medien, die Konjunktur von Verschwörungstheorien sowie den damit verbundenen Erfolg rechtspopulistischer/-extremer Akteur:innen zu erklären. Auch im wissenschaftlichen Feld findet sich diese Diagnose: So führt Bruno Latour (2007, S. 11) aus, dass

es noch immer ganze Studiengänge [gibt], in denen junge Amerikaner lernen, wie es bei der Herstellung von Fakten zugeht, daß es keinen natürlichen, unvermittelten, unvoreingenommenen Zugang zur Wahrheit gibt, daß wir immer Gefangene der Sprache sind, daß wir immer von einem besonderen Standpunkt aus sprechen usw., während zugleich gefährliche Extremisten sich auf eben dieses Argument der sozialen Konstruktion berufen, um mühsam gewonnene Beweise, die unser Leben retten könnten, zu vernichten.

Latours Pointe liegt darin, »beunruhigende Ähnlichkeiten« (ebd., S. 15) zwischen den Verschwörungserzählungen von (zum Beispiel klimaleugnenden) »*bad guys*« (ebd., S. 11) und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit »Gesellschaft, Diskurs, Wissen-Schrägstrich-Macht, von Kraftfeldern, von Imperien, vom Kapitalismus« (ebd., S. 15) anzunehmen (siehe zu dieser Diagnose auch D'Ancona 2017; Hampe 2016).

Die medial-öffentliche und auch wissenschaftliche Diagnose der Postfaktizität provozierte Reaktionen aus der Wissenschaft. Ein Beispiel ist der sogenannte »March for Science«, der sich mit Slogans wie »There is no alternative to facts!« gegen die diagnostizierte Postfaktizität richtete.

Ein anderes Beispiel sind Publikationen wie »Post-Truth« (McIntyre 2018) oder »Postfaktisch« (Hendricks und Vestergaard 2018). Diese Debatten verfolgte ich und fand zum Beispiel die Position Hampes (2016), ein sozial- und kulturwissenschaftlicher Relativismus hätte den Boden für die Postfaktizität geebnet, bei Erscheinen des ZEIT-Artikels durchaus plausibel.

Eine zweite Erfahrung, die für meine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen zentral war, betrifft meinen berufsbiographischen Werdegang in der Erziehungswissenschaft. Seit meinem Lehramtsstudium arbeite ich in erziehungswissenschaftlichen Kontexten, die der Teildisziplin der Schulpädagogik zuzuordnen sind. In diesen Arbeitsbereichen werde ich aufgrund meiner Forschung häufig nicht als Schulpädagoge verstanden und in die Richtung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geschoben. Andersherum verorten mich Kolleg:innen, die in ausgewiesenen allgemeinerziehungswissenschaftlichen Arbeitsbereichen arbeiten, in der Schulpädagogik. Diese Adressierungen stehen mitunter in einem Widerspruch zu meinem Selbstverständnis, und zwar dann, wenn ich tatsächlich einen allgemeinerziehungswissenschaftlichen oder einen schulpädagogischen Claim machen möchte. Diese An- und Aberkennungen von Zugehörigkeiten sind dann schmerzhaft, wenn mit ihnen Ausschlüsse begründet werden – etwa im Rahmen von Bewerbungen auf bestimmte ausgeschriebene Stellen. Und sie haben dazu geführt, dass für mich die Frage nach teildisziplinärer Zugehörigkeit zu einem Problem wurde. Ein Blick in die erziehungswissenschaftliche Selbstthematisierung zeigt, dass teildisziplinäre Grenzziehungen beziehungsweise die Frage nach dem Allgemeinen der Erziehungswissenschaft auch für die Disziplin beziehungsweise die in ihr tätigen Kolleg:innen eine fortlaufende Problemstellung ist (siehe aktuell etwa Bünger und Jergus 2021).

*b) Wie haben wir diese Erfahrung theoretisiert?
Was ist der Gegenstandsbereich?*

Gouvernementalitätstheoretische (Lemke et al. 2015; Bröckling et al. 2004) Überlegungen sind für die Theoretisierung der dargelegten Erfahrungen zentral. »Das Konzept der Gouvernementalität stellt nicht Politik und Wissen einander gegenüber, sondern artikuliert ein ›politisches Wissen« (Lemke et al. 2015, S. 20). Anstelle also gesellschaftliche Sphären a priori voneinander abzugrenzen, ist von Interesse, welcher Rationalität folgend zum Beispiel ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft oder Wissenschaftler:in-Sein entsteht. Ein so verstandenes politisches Wissen ist gouvernementalitätstheoretisch als eine Form von *Regierung* (ebd., S. 21) zu verstehen, da es erst bestimmte Optionen, zum Beispiel sich als Wissenschaftler:in zu sehen, hervorbringt. Die Analyse

zielt nun darauf, dieses Wissen mit seinen immanenten Grenzziehungen zu rekonstruieren.

Konkret interessiert uns die Frage, welches Verständnis von Wissenschaft beziehungsweise von Allgemeiner Erziehungswissenschaft sich in einschlägigen *Reflexionsprogrammen* zeigt. Gouvernementalitätstheoretisch gesprochen

formen [*Programme*] die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereitstellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise – kreativ und klug, unternehmerisch und vorausschauend, sich selbst optimierend und verwirklichend usw. – zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ›inneren Führung‹ (Bröckling et al. 2004, S. 12).

Texte, in denen Wissenschaftler:innen Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft oder zwischen Teildisziplinen einer Disziplin ziehen, fassen wir als solche Programme, da sie potenziell *Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen* (angehender) Wissenschaftler:innen prägen und damit bestimmte Möglichkeiten der Subjektivierung als Wissenschaftler:in bereithalten.

Wir fassen diese Texte insofern als *Reflexionsprogramme*, als dass sie bestimmte Unterbrechungen von Reflexionen anbieten. Vor dem Hintergrund unseres postfundamentalen Selbstverständnisses (siehe Kapitel II) verstehen wir *Reflexion* als ein Problem. Und zwar als ein Problem dahingehend, dass Reflexion in einem unendlichen Regress wegzufließen droht (Luhmann 1974). Um etwa ein Selbstverständnis als Wissenschaftler:in ausbuchstabieren zu können, muss Reflexion notwendig unterbrochen werden. Solche Unterbrechungen leisten zum Beispiel soziale Identitätskonstruktionen wie etwa, in unserem Fall, männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler. Sie erlauben es, aus dem infiniten Regress der Reflexion auszusteigen und sich in einer spezifischen Weise zu subjektivieren und handlungsfähig zu werden. Solche Unterbrechungstechniken sind allerdings nur vorläufig, was deutlich wird, wenn gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität die Frage aufwirft, was es denn bedeutet, männlich, weiß, hetero, Vater oder Wissenschaftler zu sein. In Absehung von letzten Gründen ist also mit immer neuen Reflexionsanlässen zu rechnen, die wiederum unterbrochen werden müssen. Dabei sind Reflexionen immer erst über ihre Unterbrechungen zu fassen und zu spezifizieren, da erst die Unterbrechung etwas begrifflich greifbar macht. Auf die Reflexion an sich gibt es in diesem theoretischen Verständnis keinen Zugriff, weil jede begriffliche Fassung schon eine bestimmte Unterbrechung darstellt. Unser Interesse richtet sich also auf Techniken der

Unterbrechung von Reflexionen und auf die diagnostizierten Reflexionsanlässe in wissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionsprogrammen. Solche Texte machen Angebote an Leser:innen, Wissenschaft und sich selbst als Wissenschaftler:in in spezifischer Weise zu verstehen. Sie enthalten damit Beschreibungen gesellschaftlicher Bereiche als auch Subjektpositionen und können daher potenziell die weitere wissenschaftliche Arbeit lenken. Allerdings besteht zwischen Reflexionsprogrammen und dem Verhalten Einzelner oder dem disziplinären Ist-Zustand kein Determinismus (ob und wie zum Beispiel geöffnete Subjektpositionen auf konkrete Subjektivierungsweisen wirken, erfordert andere theoretische und empirische Zugriffe) (Haker 2020).

Mit der so erarbeiteten sozialtheoretischen Brille haben wir, anknüpfend an die zu a) dargestellten Erfahrungen, zwei Analyseschwerpunkte bearbeitet. Gegenstand waren erstens populärwissenschaftliche Bücher, die sich an der Diagnose der Postfaktizität abarbeiten. Zweitens waren Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft Gegenstand der Analyse. Im Folgenden geben wir Einblicke in diese Analysen (siehe die zwei folgenden wiederabgedruckten Kapitel).

Gegenstand des ersten Analyseschwerpunktes waren die gegenwartsdiagnostischen und populärwissenschaftlichen Bücher »Postfaktisch« (Hendricks und Vestergaard 2018), »Post-Truth« (McIntyre 2018) und »Halbwahrheiten« (Gess 2021). In Auseinandersetzung mit diesen Publikationen stellte sich die Frage, welche Diagnosen Anlass für Reflexionen über Wahrheit und Wissenschaft sind und wie diese Reflexionen im Hinblick auf das Selbstbild von Wissenschaft unterbrochen werden. Welches Verständnis von Wissenschaft zeigt sich in diesen Texten in Auseinandersetzung mit Postfaktizität, Post-Truth oder Halbwahrheiten?

Hendricks und Vestergaard (2018, S. 159) diagnostizieren Entgrenzungen einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der »alle Standpunkte als verdeckte politische Interessen aufgefasst oder dessen verdächtig« werden. Für McIntyre (2018, S. 150) steht fest: »[P]ostmodernism [is] the godfather of post-truth.« Im Postmodernismus identifiziert McIntyre eine Entgrenzung von Wahrheit und Macht. Wahrheit könne nicht mehr als solche erkannt, sondern nur mit Macht durchgesetzt werden. Gess (2021) macht Entgrenzungen dahingehend aus, dass sich in Halbwahrheiten tatsächliche Ereignisse oder Sachverhalte mit fiktiven Inhalten verbinden. Diese Entgrenzungen zwingen zu Reflexionen: Wie kann etwa weiterhin ein Anspruch auf Wahrheit erhoben werden? Hendricks und Vestergaard unterbrechen solche Reflexionen über das Ordnungsschema der Arbeitsteilung und damit einhergehende Reinstitutionalisierungen. Der Journalismus, das Recht und die Wissenschaft seien für Fakten zuständig, die dann in die demokratische Aushandlung zwischen Politik und Bürger:innen über »Werte und Visionen für das gute Leben

sowie die gute Gesellschaft« (Hendricks und Vestergaard 2018, S. 162) eingehen sollten. McIntyre unterbricht die Reflexion, indem er die Wissenschaft vom Rest der Gesellschaft trennt und Peer-Reviews, Replikationen und die empirische Überprüfung von Theorien als Alleinstellungsmerkmale wissenschaftlicher Praxis herausstellt. Diese Praktiken dienen der Absicherungen von Wahrheit und Fakten. Über Evidenz und Fakten, die die Wissenschaft liefern könne, solle Wahrheit wieder Geltung verschafft und sich der diagnostizierten Entgrenzungsbewegung entgegengestellt werden. »[W]e should try to figure out some way to ›hit people between the eyes‹ with facts« (McIntyre 2018, S. 161). Gess wählt eine andere Technik der Unterbrechung. Sie dreht den erwartbaren Schluss um, Wissenschaft müsse gegen die Postfaktizität auf die eigene Evidenz pochen – »und damit [...] die aus dem Diskurs der Alternativlosigkeit übernommene positivistisch dogmatische Geste« (Gess 2021, S. 30) affirmieren. Halbwahrheiten seien Geschichten, die verfangen, weil sie den »sinnlichen, emotionalen oder politischen Überzeugungen [des Publikums] entsprechen und in diesem Sinne ›wahrscheinlich‹ sind, obwohl sie einer logischen und/oder empirischen Überprüfung nicht standhalten könnten« (ebd., S. 36). Deshalb müsse ihnen auf narrativer Ebene begegnet werden und eine solche Kritik sollte sich an das Publikum von Halbwahrheiten richten. Es brauche »keinen Fakten-, sondern einen Fiktionscheck« (ebd., S. 100).

Gegenstand des zweiten Analyseschwerpunktes waren drei Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (AEW), die der Frage nachgehen, was die AEW ausmacht. Ohne hier zwischen den Texten zu unterscheiden, benennen wir im Folgenden erstens Reflexionsanlässe, durch die die Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft virulent wird. Zweitens gehe wir auf Techniken der Unterbrechung ein, die ein bestimmtes Verständnis der AEW festsetzen.

In der Analyse der drei Texte konnten erstens vier Reflexionsanlässe herausgearbeitet werden, die zur Frage nach der AEW führen: erstens die *Heterogenität des Feldes der AEW*, zweitens *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin*, drittens die *Spannung zwischen Forschungsorientierung und Handlungsfeldbezug* sowie viertens diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes*. Reflexionsanlässe sind damit zum einen innerdisziplinär begründet, wenn die Heterogenität der AEW und begriffliche Verwirrungen zum Gegenstand werden. Vielfalt und Uneindeutigkeiten sind hier Anlass für Reflexionen des Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Zum anderen ist das Verhältnis der Disziplin zu ihrem Außen Reflexionsanlass, wenn das Verhältnis zu pädagogischen Handlungsfeldern und Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes zum Gegenstand werden.

Zweitens konnten in der Analyse sieben Techniken der Unterbrechung herausgearbeitet werden. Im Sinne der dargelegten Theoretisierung von Reflexion lassen sich Reflexionen alleine über die jeweils gefundenen Techniken der Unterbrechung fassen – Reflexion an sich ist, aus dieser Perspektive betrachtet, der Empirie unzugänglich, sie ist völlig haltlos und losgelöst von jeglicher Möglichkeit der Artikulation, die immer schon eine vorläufige Stillstellung der Reflexion wäre. Mit der *grundlegenden Konstruktionsleistung* wird erstens die Theoriebildung zur Aufgabe der AEW in der Gesamtdisziplin erklärt. Zweitens wird der AEW grundlegender eine *funktionsbestimmende Leistung* zugeschrieben, also davon ausgegangen, dass die AEW für die Gesamtdisziplin klärt, auf welche Fragen die Pädagogik/Erziehungswissenschaft Antworten sucht. Drittens habe die AEW eine *grenzziehende Ordnungsleistung*, die darauf zielt, zwischen unterschiedlichen Pädagogiken zu unterscheiden, gleichzeitig einen Zusammenhang zu stiften und das Nicht-Pädagogische zu markieren. Die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* fokussiert stärker die AEW als vermittelnde und synthetisierende Instanz zwischen den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Mit der *Leistung, die disziplinäre Autonomie zu schützen*, wird die AEW fünftens zur Grenzwächterin nach außen, um die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft gegenüber anderen Disziplinen zu wahren. Sechstens wird der AEW eine *Import-/Exportleistung* zugeschrieben, und zwar dahingehend, interdisziplinäre Diskurse für Fragestellungen der Disziplin anschließbar zu machen. Abschließend und siebtens wird der AEW eine *Kontextualisierungsleistung* insofern zugeschrieben, als dass sie Erkenntnisse der Disziplin in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellt. Mit diesen Techniken der Unterbrechung werden Reflexionen über die AEW in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise stillgestellt.

c) Was hat das mit einem multiperspektivischen Doing Theory zu tun?

Bezugnehmend auf das in Kapitel II herausgearbeitete multiperspektivische Doing Theory reflektieren wir nun unseren theoretischen Zugriff auf wissenschaftliche Reflexionsprogramme. Dabei nehmen wir Bezug auf die methodologischen Einsätze eines *kontrainduktiven Vorgehens*, *das Andere der Ordnung zu sehen*, *zu Vergessen* und die *Sozialität der Forschung* zu beleuchten.

Kontrainduktiv ist unser Vorgehen, da sich über den gouvernementalitätstheoretischen Zugang rekonstruieren lässt, wie erst über ein immer schon politisches Wissen bestimmte wissenschaftliche Selbstverständnisse in Reflexionsprogrammen hergestellt werden. Wir können sehen, dass die Reflexionsanlässe immer schon die jeweils gefundenen Techniken der

Unterbrechung vorwegnehmen beziehungsweise sie selbst schon Ausdruck der gefundenen Unterbrechungstechniken sind. Reflexionsprogramme ermöglichen also nicht nur Reflexion, sondern beschränken sie bereits präemptiv. Die Diagnose, der Postmodernismus sei der »godfather of post-truth« (McIntyre 2018, S. 150), nimmt etwa die Technik der Unterbrechung vorweg, gegen diese Entgrenzung in positivistischer Manier auf Evidenz zu beharren. Daraus ist zu schlussfolgern, dass gerade die Diagnosen, Irritationen und Anlässe in den Blick zu nehmen sind, von denen ausgehend sich etwa die Fragen nach der Wissenschaft oder der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft stellen. Für wen werden diese Fragen warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Anlässen? Zum Beispiel rücken aus der gestellten Identitätsfrage als Erziehungswissenschaftler 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. Kontrainduktiv ist unser Vorgehen auch deshalb, weil wir in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Reflexionsprogrammen nicht zufriedenstellende Antworten auf die Frage erhalten, was zum Beispiel Wissenschaft oder Allgemeine Erziehungswissenschaft ist. Die Analyse zielt vielmehr darauf ab, Techniken der Unterbrechung in ihrer Kontingenz kritisierbar zu machen.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle neuntens (9) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, reflektierend ein Anderer werden zu können.

Das andere der Ordnung gerät in den Blick, indem wir die Bedeutung von *Anti-Subjekten* (Reckwitz 2010) für die Herstellung von (wissenschaftlichen) Selbstverständnissen erkennen können. Metaphorisch fassen wir das Verständnis von Wissenschaft, das sich in der Thematisierung von Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigt, als Foto-Negativ. Andreas Reckwitz (ebd., S. 139) spricht von »Kehrseite« oder von »Anti-Subjekten«, die in einem konstitutiven Verhältnis zu positiven Bestimmungen stehen. Gewendet auf unseren Gegenstand bedeutet dies: In Thematisierungen von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen sich als Foto-Negative bestimmte Verständnisse von Wissenschaftlichkeit, die gerade durch diese Relationierung an Kontur gewinnen. Oder: In Auseinandersetzungen mit erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen formiert sich ein bestimmtes Verständnis Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Es ist entsprechend nicht die Ordnung bzw. das Allgemeine, das die Abweichung

und das Besondere hervorbringt, sondern die Abweichung und das Besondere stehen in einem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang zu Ordnung und Allgemeinem.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle zehntens (10) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, die Konstitution von Grenzen gerade über die relationale Bezugnahme zum jeweiligen Außen erkennen zu können.

Da wir selbst Sozialwissenschaftler mit Selbstverständnissen und Vorstellungen von Anti-Subjekten sind, müssen wir ein Stück weit *vergessen*, um der sozialtheoretischen Setzung eines politischen Wissens folgen zu können, das bestimmte Möglichkeiten der Subjektivierung (zum Beispiel als Wissenschaftler:in) überhaupt erst konstituiert. Wir müssen vergessen, dass es etwas wie *die* Wissenschaft gibt, um erkennen zu können, dass aus der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive keine bestimmte Fassung ihrer sozialen Grenzen (zum Beispiel zwischen dem Feld oder dem System der Wissenschaft und ihrem jeweiligen Außen) folgt. Die Analyse zielt nicht auf definitorische Präzisierung, sondern, im Herausarbeiten der Techniken der Unterbrechung, auf Entselbstverständlichung und Selbstkritik.

Wir erkennen die *Sozialität* beziehungsweise *gesell. Eingebundenheit der Forschung*, wenn wir sehen, wie Diskurse um Postfaktizität, Post-Truth und Halbwahrheiten bestimmte (etwa positivistische) wissenschaftliche Selbstverständnisse zum Ergebnis haben. Indem die Analyse normative Bilder von Wissenschaft der Kritik zugänglich macht, kann sie Anlass dafür sein, programmatisch eine andere Form wissenschaftlicher Praxis zu fordern und auch die Fremdbeschreibung aus Politik und Öffentlichkeit prägen. Die *Sozialität* beziehungsweise *gesellschaftliche Eingebundenheit der Forschung* wird auch sichtbar, wenn durch die Analyse Abstand zu Entwürfen zum Beispiel von Wissenschaftler:in-Sein gewonnen werden kann. Dies gilt auch, wenn ich sehe, dass bereits die Reflexionsanlässe bestimmte Techniken der Unterbrechung nahelegen. Der Fokus richtet sich hier auf die Diagnosen: Für wen wird die Frage nach der Wissenschaft oder der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Reflexionsanlässen?

d) Was war während des multiperspektivischen Doing Theory und in der ex-post Rekonstruktion schwierig?

Als Reaktion auf die dargestellte theoretische Perspektive auf Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

erreichte uns folgende Rückmeldung aus dem Kolleg:innenkreis: »Also ich bin noch nicht ganz sicher, wie es anders möglich sein kann, einen Text zu schreiben, was die Allgemeine EW leisten soll, ohne auch solche Claims zu machen.« Unserer Analyseperspektive wird hier zum einen zugestanden, etwas zeigen zu können, jedoch entgegengehalten, dass es unsicher sei, ob es überhaupt andere Möglichkeiten gibt, dass Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu bestimmen.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle elftens (11) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, bisherige Formen der Grenzziehung in Frage zu stellen, auch wenn noch nicht klar ist, wie Grenzen in einer anderen Art und Weise gezogen werden können.

In der Auseinandersetzung mit der theoretischen Perspektive auf Reflexionsprogramme während des Schreibens dieser Reflexion entstand wiederholt der Eindruck, dass wir die theoretische Perspektive jetzt anders darstellen/erarbeiten würden. Sie könnte präziser und konsequenter an Foucault angelehnt werden – weil eine weitergehende Foucault-Lektüre dazu beitragen könnte, die Analyse ertragreicher/dichter zu gestalten.

Für die Arbeit an Gütekriterien der Wahl von Sozialtheorien nehmen wir an dieser Stelle zwölfte (12) mit, an solchen Gütekriterien zu arbeiten, die das Potential von Sozialtheorien dahingehend beleuchten, dass bei einer Rückkehr zu einer Sozialtheorie Anderes/Neues sichtbar wird.

Eine multiparadigmatische Forschungspraxis kann hier auch bedeuten, zu einer Sozialtheorie zurückzukehren und durch diese, bedingt durch den veränderten Kontext, auch wieder Anderes/Neues erkennen zu können.

Wie hältst du es mit der Wahrheit?

Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität¹

1 Einleitung & Fragestellung

Diagnosen der Postfaktizität, des Verlusts von Wahrheit sowie der Erosion wissenschaftlicher Autorität provozieren in der Wissenschaft, als *der* wahrheitsverbürgenden Instanz moderner Gesellschaften, Reflexe der Verteidigung. Diese Reflexe basieren auf Bildern von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit als *Negative* von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth.² Ziel unseres Beitrags ist es, diese Negative, die den normativen Hintergrund wissenschaftlichen Arbeitens bilden können, der Kritik zugänglich zu machen. Die Frage »Wie hältst du es mit der Wahrheit?« ist einerseits in den Diagnosen der Postfaktizität zentral, andererseits stellen wir sie auch an wissenschaftliche Reaktionen auf diese Diagnosen.

Gegenstand dieses Beitrags sind drei gegenwartsdiagnostische und populärwissenschaftliche Bücher, die das Verhältnis von Politik, Wahrheit und Wissenschaft zum Gegenstand machen (Vogelmann 2021b, 2022): *Postfaktisch* von Vincent F. Hendricks und Mads Vestergaard (2018), *Post-Truth* von Lee McIntyre (2018) und *Halbwahrheiten* von Nicola Gess (2021). An diese Bücher stellen wir *erstens* die Frage, welche Diagnosen in ihnen Anlass für Reflexionen über Wahrheit und Wissenschaft sind. Hieraus leitet sich *zweitens* die Frage ab, zu welchem Schluss diese Reflexionen in den Werken führen. Uns interessieren hier besonders die Selbstbilder der Wissenschaft.

- 1 **Quelle:** Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2023b): Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität. In: Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose und Tanja Sturm (Hg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 381–390.
- 2 Metaphorisch fassen wir Bilder von Wissenschaftlichkeit, die sich in der Thematisierung von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen, als *Foto-Negative*. Ähnlich spricht Andreas Reckwitz (2010, S. 139) von »Kehrseite« oder von »Anti-Subjekten«, die in einem konstitutiven Verhältnis zu positiven Bestimmungen stehen. Gewendet auf unseren Gegenstand bedeutet dies: In Thematisierungen von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen sich als Foto-Negative bestimmte Verständnisse von Wissenschaftlichkeit, die gerade durch diese Relationierung an Kontur gewinnen.

Die von uns ausgewählten Bücher sind viel diskutiert und kritisiert. Eine besondere Nähe hat unsere Analyse zu den Arbeiten von Frieder Vogelmann (2019, 2021b, 2022). Diagnosen der Postfaktizität liest Vogelmann (2019, S. 50) als »Aufruf zur Wiedergewinnung der Wahrheit«. Dagegen wendet er ein, die Verteidigung der Wissenschaft verkomme dabei »allzu häufig zu deren Verherrlichung, die wissenschaftliche Praktiken und Erkenntnisse gegen Kritik immunisiert« (Vogelmann 2022, S. 297) und ein »hoffnungslos vereinfachtes und entpolitisiertes Bild von Wissenschaft und Wahrheit« (Vogelmann 2019, S. 51) zeichnet. Vogelmanns Kritik schließen wir uns an: Die Diagnosen von Postfaktizität und Post-Truth mit ihrer Tendenz in Relativismus sind Anlässe, die Autorität von Wissenschaft mit einer Tendenz zu Positivismus und Alternativlosigkeit zu unterstreichen. Diese Spannung zwischen Relativismus und Alternativlosigkeit veranlasst Vogelmann, am Begriff der Wahrheit im Allgemeinen und in der Politik im Besonderen zu arbeiten.

Aus unserer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive der Grenzbearbeitungen (Haker und Otterspeer 2023a) rückt demgegenüber stärker die Frage in den Mittelpunkt, welches Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich im Text *ausbildet*. Wir verstehen die genannten Bücher dabei als Diagnosen der Entgrenzung von Wahrheit, Politik und Öffentlichkeit und sehen in ihnen den Versuch, die Grenzen der Wissenschaft zu reinstitutionalisieren oder neu zu ziehen. So leisten wir einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung, die insbesondere die (Selbst-)Bildung und Subjektwerdung im institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb in den Blick nimmt.

Im Folgenden erläutern wir in einem ersten Schritt den theoretischen und methodologischen Rahmen unserer Analyse. Anschließend rekonstruieren wir Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der diagnostizierten Postfaktizität in den genannten Büchern und gehen darauf ein, welche Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich in diesen zeigen. Wir schließen mit einem Fazit, in dem wir einen kritischen Blick auf die von uns entwickelte Analyseperspektive werfen.

2 Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen

Unsere Analyse verbindet drei theoretische Konzepte: Erstens konzipieren wir *Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung*, zweitens verstehen wir *Reflexion postfundamentalistisch* und drittens analysieren wir die genannten Diagnosen als *Reflexionsprogramme*.

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so unsere Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: »The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (Gieryn 1983, S. 781). Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt, die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995b) eine grenztheoretisch radikalere Position: »[S]ocial entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities« (ebd., S. 860). 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.

Indem wir Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehen, weisen wir ein ontologisch oder substanzialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehmen eine postfundamentale Position ein (Marchart 2018; Schubert unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli 2000). Diese Position sieht von *letzten* normativen Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab. 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 wissenschaftlichen Praktiken Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

In Abwesenheit letzter Gründe sind Grenzbearbeitungen als relationale Praktiken zu verstehen, in denen über ein Außen Identität hergestellt wird (siehe zum Beispiel die Fallanalyse von Gieryn 1983 zu Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft und Religion im 18. Jahrhundert in England). Dabei erfolgen diese Grenzziehungen nicht allein von innen, also von Wissenschaftler:innen ausgehend. Auch Praktiken außerhalb des wissenschaftlichen Feldes können die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft festigen, verschieben oder neu ziehen – welche Forschung wird gefördert, wer wird als Expert:in konsultiert und was sind die Erwartungen an Wissenschaft?

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. Wir verdeutlichen dieses Reflexionsverständnis an zwei 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 Identitätskonstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So können wir Autoren uns als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.³ 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, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler:in zu sein, immer wieder auf (siehe zum Beispiel Otterspeer 2021).

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.

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.

Die Beispiele machen deutlich, dass die Art und Weise von Reflexionen erst über ihre Unterbrechungen bestimmbar und empirisch untersuchbar

3 Hier betonen wir die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker 2020, S. 88).

wird – denn auch die Anlässe lassen sich erst über gefundene Unterbrechungen fassen und spezifizieren. Ausgehend von diesem Reflexionsverständnis richtet sich unser Interesse auf Techniken der Unterbrechung von Reflexionen und auf die diagnostizierten Anlässe.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bearbeitet wird, fassen wir als Texte, in denen Wissenschaftler:innen eine Bestimmung ihrer (Teil-) Disziplin oder allgemeiner des wissenschaftlichen Feldes vornehmen.⁴ Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler:in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Feldbeschreibungen als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken.

In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fassen wir *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 bereitstellen, 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. Unsere Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität

- 4 Das Konzept wurde zunächst zur *immanenten Kritik soziologischer Theorie* entwickelt (Haker 2020, S. 142–146). Neben der hier vorgelegten Analyse haben wir Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (Vortrag »Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive« auf der Tagung »Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung«) sowie der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (Vortrag »Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung« auf der Tagung »Allgemeinsame Erziehungswissenschaft«) in den Blick genommen.

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 vom 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« (ebd., S. 88–89).

3 Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der Postfaktizität

Mit *Postfaktisch* (Hendricks und Vestergaard 2018), *Post-Truth* (McIntyre 2018) und *Halbwahrheiten* (Gess 2021) sind drei Reflexionsprogramme Gegenstand unserer Analyse. Die Auswahl dieser Programme ist kontingent, nicht aber willkürlich. Wir fassen diese Texte als Teile eines Diskurses auf, der über Disziplinen und das wissenschaftliche Feld hinaus international bedeutsam ist. Deutlich wird dies zum einen in den geteilten Bezugspunkten, insbesondere in *Postfaktisch* und *Post-Truth*. In beiden Büchern sind der Brexit und die Wahl Donald Trumps zentral und auch die gewählten Beispiele, etwa die Frage nach der Größe der Menschenmenge bei Donald Trumps Inauguration als US-amerikanischer Präsident, tauchen parallel auf. Zwar gehört *Halbwahrheiten* von Gess nicht zu den »ersten hastigen Deutungen« (Vogelmann 2021a) nach Trump und Brexit, Gess schließt aber an die Überlegungen von Hendricks und Vestergaard an und sieht ebenfalls die Wahl Donald Trumps und den Brexit als zentrale Wegmarken der Postfaktizität. Im Folgenden rekonstruieren wir nun Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in den genannten Büchern.

3.1 Postfaktisch

Das Buch *Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien* von Hendricks und Vestergaard erschien 2018. Für die Argumentation in *Postfaktisch* ist eine graduierete Skala grundlegend: an dem einen Ende die postfaktische, am anderen Ende die rein faktische Demokratie. Postfaktisch sei eine Demokratie, »wenn politisch opportune, aber faktisch irreführende Narrative statt Fakten als Grundlage für die politische Debatte, Meinungsbildung und Gesetzgebung dienen« (Hendricks und Vestergaard 2018, S. 17). In

Ereignissen wie Donald Trumps Wahl(-kampf) sowie allgemeiner in den »technologischen, marktmäßigen und psychologischen Bedingungen, die Fehlinformationen wirksam werden lassen« (ebd.), diagnostizieren die Autoren gegenwärtig eine Tendenz zur postfaktischen Demokratie. Insbesondere die Digitalisierung ermögliche eine »Ausbreitung von Fehlinformation auf einem neuen Niveau« (ebd.).

Zwei Entgrenzungen sind für diese Diagnose zentral. Erstens findet eine Entgrenzung funktionaler Differenzierung von Gesellschaft statt, in der »alle Standpunkte als verdeckte politische Interessen aufgefasst oder dessen verdächtigt« (ebd., S. 159) werden. In dieser Welt, in der alles politisch geworden sei, hat »die Jagd nach Aufmerksamkeit die Aufklärung und die Vermittlung wahrhaftsgetreuer Information verdrängt« (ebd., S. 9). So würden Fake News den Anschein echter Nachrichten erwecken und könnten »Aufklärung und Wahrheit als eigene Ziele in Anspruch nehmen. Aber in Wirklichkeit verfolgen sie ein politisches oder ökonomisches Ziel mittels der Ernte von Aufmerksamkeit, was wiederum vor dem Empfänger verborgen wird« (ebd., S. 110). Dieses Zitat verweist auf eine zweite Entgrenzung, denn die Mechanismen der »Aufmerksamkeitsökonomie« (ebd., S. 21–42) fänden im Verborgenen statt. Einzelne seien nicht mehr aufgeklärte Teilnehmer:innen auf dem Marktplatz der Ideen, Meinungen und Informationen, sondern »Überredung, Verführung und Manipulation« (ebd., S. 29) ausgesetzt. Dabei spiele der psychologische Mechanismus eine Rolle, dass wir an das glauben, »an das wir gern glauben möchten« (ebd., S. 126).

Diese Entgrenzungen funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie zwingen zu Reflexionen: Welche Rolle spielen Fakten und Wissenschaft in einer durch und durch politisierten Welt? Wie können sich Wissenschaftler:innen auf dem Kampfplatz der Aufmerksamkeitsökonomie behaupten und ihre Autonomie bewahren?

Hendricks und Vestergaard unterbrechen diese Reflexionen über das Ordnungsschema der Arbeitsteilung. In diesem Modell werden einzelnen Berufsgruppen spezifische Aufgaben zugewiesen, die einerseits gesellschaftliche Differenzierung aufrechterhalten und andererseits persönliche Autonomie bewahren.

Eine gesunde Demokratie hingegen gründet sich auf einer Arbeitsteilung zwischen der Aufdeckung von Fakten – als Aufgabe für Journalisten, juristische Instanzen und Wissenschaftler – und der demokratischen Erörterung, die Werte und Visionen für das gute Leben sowie die gute Gesellschaft beinhaltet und zwischen Bürgern und Politikern geführt wird. (ebd.)

Dieses Modell befinde sich nicht an den Rändern der eingeführten Skala zwischen postfaktischer und faktischer Demokratie, denn beide Enden dieser Skala seien letztlich undemokratisch – die postfaktische

Demokratie aufgrund einer zu schwachen Bedeutung des Wahren, die rein faktische aufgrund einer technokratisch zu starken und überhöhen- den Bedeutung des Wahren.

Gegen die Entgrenzungstendenzen funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie gilt es mit Hendricks und Vestergaard also Fak- ten dadurch Geltung zu verschaffen, dass diese arbeitsteilig durch Wis- senschaft, Journalismus und Recht hervorgebracht und anschließend in Öffentlichkeit und Politik von möglichst autonomen und aufgeklärten Individuen erörtert werden. Die Normen *funktionale Differenzierung* und *individuelle Autonomie* sind in dieser Konzeption gleichursprüng- liche Bedingung füreinander. Auf Entgrenzungen reagieren Hendricks und Vestergaard folglich mit Grenzziehungen, die gesellschaftliche Dif- ferenzierung und persönliche Autonomie eng aneinanderkoppeln: Die Grenzen der funktionalen Differenzierung werden erhalten, indem sich Individuen einem gesellschaftlichen Feld über ihre berufliche Professi- on verschreiben. Die Autonomie Einzelner wird gewahrt, indem sie in- nerhalb dieser Grenzen frei agieren können. Zudem erlaubt ihnen ihre starke Bindung an einen gesellschaftlichen Teilbereich die Teilnahme am öffentlichen Diskurs, ohne zu stark manipuliert zu werden: Wissen- schaftler:innen werden durch wissenschaftliche Autoritäten vor Manipu- lationen geschützt und Journalist:innen können als Gatekeeper der Mas- senmedien verhältnismäßig autonom über die zu diskutierenden Themen entscheiden.

3.2 Post-Truth

Das Buch *Post-Truth* von McIntyre erschien 2018. Im Mittelpunkt steht die Frage: »[H]ow to make sense of the different ways that people *sub- vert* truth« (McIntyre 2018, S. 7)? Die Gliederung des Buches liefert erste Erklärungen: Die systematische Leugnung der Wissenschaft (etwa durch die Tabak- und Erdölindustrie), die kognitive Voreingenommenheit von Menschen erklärt über psychologische Effekte, der Abstieg der traditio- nellen Medien, der Aufstieg sozialer Medien und das Aufkommen von Fake News sowie schlussendlich die Postmoderne. Die von McIntyre diagnostizierte Post-Truth-Ära hat das Alleinstellungsmerkmal, dass es nicht um die Frage nach Wahrheit geht, sondern darum, die Existenz von Wahrheit in Frage zu stellen. In der Diagnose McIntyres ist hierfür ins- besondere eine Ursache zu nennen: »[P]ostmodernism [is] the godfather of post-truth« (ebd., S. 150).

Der Postmodernismus zeichnet sich laut McIntyre durch bestimm- te Entgrenzungen aus: Erstens findet eine Entgrenzung zwischen Wahr- heit und Macht statt. Laut McIntyre gibt es im Postmodernismus keine Wahrheit mehr, die aus sich selbst heraus überzeugt. Sie muss immer mit

Macht oder Autorität durchgesetzt werden: »[A]ny profession of truth is nothing more than a reflection of the political ideology of the person who is making it« (ebd., S. 126). Zweitens findet eine Entgrenzung zwischen politischen Bewegungen und der *scientific community* statt: Im Postmodernismus fänden (extrem) rechte Akteur:innen, die Probleme mit wissenschaftlichen Positionen (etwa zum Klimawandel) haben, Techniken und Argumente, um Wissenschaft zu diskreditieren (ebd., S. 133).

Diese diagnostizierten Entgrenzungen zwischen Wahrheit und Macht einerseits und zwischen politischen und wissenschaftlichen Akteur:innen andererseits zwingen zu Reflexionen: Kann weiterhin ein Anspruch auf Wahrheit unabhängig von der Autorität einer Person erhoben werden? Wie kann Wahrheit über ideologische Differenzen hinweg Anerkennung finden?

McIntyre unterbricht diese Reflexionen durch eine Grenzziehung, die vor allem die *scientific community* vom Rest der Gesellschaft trennt. Peer-Reviews, Replikationen und die empirische Überprüfung von Theorien sind Praktiken, die ein Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Praxis bilden. Sie dienen der Absicherungen von Wahrheit und Fakten. Weil McIntyre damit das Wesen der *scientific community* über Methoden der Qualitätsprüfung bestimmt, zeichnet er das Bild einer entpolitisierten Wissenschaft: »There is no such thing as liberal science or conservative science. When we are asking an empirical question, what should count most is the evidence« (ebd., S. 163). Über Evidenz und Fakten, die die Wissenschaft liefern könne, solle Wahrheit wieder Geltung verschafft und sich der diagnostizierten Entgrenzungsbewegung entgegen gestellt werden. »It is our decision how we will react to a world in which someone is trying to pull the wool over our eyes. Truth still matters, as it always has. Whether we realize this in time is up to us« (ebd., S. 172).

Gerade in McIntyres Abschlusskapitel »Fighting Post-Truth« sticht die mit Pathos verwendete erste Person Plural heraus: »[I]f we had listened, maybe it wouldn't have happened« (ebd., S. 154) oder »In an era of post-truth, we must challenge each and every attempt to obfuscate a factual matter« (ebd., S. 157). Dieses »Wir« bleibt – gerade vor dem Hintergrund des breit adressierten Publikums dieses populärwissenschaftlichen Buches – jedoch diffus und wird nicht als ausschließliches »Wir, die Wissenschaft« ausgewiesen – wenngleich klar ist, dass Wissenschaft ein zentraler Bestandteil dieses Kollektivs sein soll. Dieses »Wir« müsse nun zurückschlagen (»learn how to fight back« (ebd., S. 154); »always fight back against lies« (ebd., S. 155)) bis ein psychologischer Kipppunkt erreicht ist und Wahrheit wieder als solche erkannt wird. »[W]e should try to figure out some way to ›hit people between the eyes‹ with facts« (ebd., S. 161).

3.3 Halbwahrheit

Das Buch *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit* von Gess erschien 2021. Halbwahrheiten bestimmt Gess (2021, S. 8) zu Beginn ihres Essays als

Äußerungen, die nur zu einem Teil auf tatsächlichen Ereignissen, zu einem anderen auf fiktiven Inhalten basieren; Äußerungen, die reale Sachverhalte übertreiben, umdeuten oder in falsche Zusammenhänge stellen; oder auch Äußerungen, die wesentliche Informationen weglassen.

Des Weiteren hebt Gess den narrativen Charakter von Halbwahrheiten hervor, was sich etwa in Form anekdotisch berichteter Ereignisse, in Personalisierungen sowie einer Verbreitung im Modus eines Variations erzeugenden »Hörensagens« (ebd., S. 41) zeigt. Nicht entlang von »wahr/falsch«, sondern von Schemata wie »glaubwürdig/unglaubwürdig, affektiv/nüchtern, konnektiv/geschlossen« (ebd., S. 30, Herv. i.O.) entfalte sich die narrative Logik. Gess bezeichnet Halbwahrheiten daher als wirkmächtige Instrumente eines postfaktischen Diskurses und »als Türöffner für eine postfaktische und latent antidemokratische Politik« (ebd., S. 48), insbesondere des Rechtspopulismus.

Bei Halbwahrheiten handelt es sich erstens um Entgrenzungen, weil sie vormals getrennte Bereiche zusammenbringen. Sie sind »Tatsachen und Fiktionen« (ebd., S. 100, Herv. i.O.). So tragen sie zu einer »Einschränkung des politischen Diskurses bei« (ebd., S. 11), der eigentlich durch Wahrheit begrenzt wird. Zweitens lösen Halbwahrheiten die enge Verbindung von Autor:innenschaft und Verantwortung auf. Gess (ebd., S. 45) spricht von »kollektiver Autorschaft« und von Prosumern, die gleichzeitig Produzent:innen und Konsument:innen sich variierender Halbwahrheiten sind.

Die diagnostizierte, aber hinter dem Anschein des Faktualen versteckte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion und die Identifikation der kollektiven Narration als zentraler Charakteristik sind für Gess Anlass zu Reflexionen des Verhältnisses von Politik und Wahrheit. Sie eröffnet den Leser:innen eine literaturwissenschaftliche Perspektive auf den Gegenstand, indem sie ihre Auseinandersetzung mit Halbwahrheiten erzähltheoretisch rahmt, denn es handele sich bei Halbwahrheiten »um faktuale Erzählungen mit realen und fiktiven Inhalten, die jedoch nicht als solche (das heißt als fiktiv) ausgewiesen werden« (ebd., S. 30).

Die von Gess ausgemachte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion sowie die Bedeutung der kollektiven narrativen Form von Halbwahrheiten zwingen zu Reflexionen: Wenn Halbwahrheiten Fakt und Fiktion sind, auf welcher Ebene sollten wir ihnen kritisch begegnen? Wenn sich für Halbwahrheiten kein:e Autor:in in die Verantwortung nehmen lässt, wen adressiert die Kritik?

Gess unterbricht diese Reflexion, indem sie die erwartbaren Schlüsse von Wissenschaftler:innen umdreht. Halbwahrheiten seien Geschichten, die deshalb verfangen, weil sie den »sinnlichen, emotionalen oder politischen Überzeugungen [des Publikums] entsprechen und in diesem Sinne ›wahrscheinlich‹ sind, obwohl sie einer logischen und/oder empirischen Überprüfung nicht standhalten könnten« (ebd., S. 36). Aus diesen Gründen sollte Halbwahrheiten auf einer narrativen Ebene begegnet werden und eine solche Kritik sollte sich an das Publikum richten. Die Expertise im Umgang mit Halbwahrheiten sei »nicht beim Faktencheck [verortet], sondern bei der Fiktionstheorie und Narratologie« (ebd., S. 30). Es brauche »keinen Fakten-, sondern einen Fiktionscheck« (ebd., S. 100). Faktenchecks, so Gess (ebd., S. 30), gehen Halbwahrheiten insofern

auf den Leim, als man ihre Suggestion, es ginge tatsächlich um empirische Evidenz, ernst nimmt und damit zugleich auch die aus dem Diskurs der Alternativlosigkeit übernommene positivistisch dogmatische Geste affirmiert, die Berufung auf die richtigen Fakten entbinde von der Notwendigkeit des Urteilens. Zum anderen erfasst man damit aber auch noch nicht, wie Halbwahrheiten im postfaktischen Diskurs funktionieren und warum sich ihre Anhänger:innen in der Regel als immun gegen jeden Faktencheck erweisen.

4 Fazit

Wir nutzen das Fazit, um in fünf Schritten einen Blick auf unsere Analyseperspektive zu werfen.

Die von uns in den Blick genommenen Bücher als Reflexionsprogramme zu analysieren, hilft *erstens* dabei, ihre Überschneidungen und Differenzen in Bezug darauf herauszuarbeiten, welche Verständnisse von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein sich in ihnen zeigen. Hendricks und Vestergaard (2018) zeichnen das Bild einer:ines Wissenschaftler:in, die:der *arbeitsteilig* im Feld der Wissenschaft relativ *autonom* eine Funktion erfüllt. Dieses Bild von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein versucht, eine als entgrenzt beschriebene und idealisierte Ordnung zu reinstitutionalisieren. In McIntyres (2018) Ausführungen zeigt sich das Bild einer:ines Wissenschaftler:in, die:der über Praktiken wie Replikationen und Peer-Reviews vorläufige Evidenzen liefern könne, die von politischer Kontamination frei seien. Das von McIntyre inthronisierte *Wir* ist anders als bei Hendricks und Vestergaard ein Kollektiv, das seine Stärke aus der individuellen Durchsetzungskraft Einzelner zieht. Auch McIntyre reagiert auf Entgrenzungen mit einer Bewegung der Reinstitutionalisierung, die hier jedoch das Individuum und seine Verantwortung, Autorität und Überzeugungskraft betont. Gess (2021) geht einen deutlich anderen Weg. Gegen den Reflex, der Postfaktizität mit Fakten

und Wahrheit zu begegnen, kritisiert Gess gerade den Faktencheck als Reaktion. Stattdessen seien Halbwahrheiten über eine erzähltheoretische Perspektive und über Fiktionschecks in ihrer Funktionsweise zu entschlüsseln. Die Argumentation läuft hier – in Abgrenzung zu den Re-institutionalisierungsbewegungen – auf eine Neuerfindung der Form der Auseinandersetzung mit Wahrheit und Politik hinaus, verschiebt sich doch die Perspektive von der inhaltlichen Auseinandersetzung auf die Performanz von Halbwahrheiten. Die untersuchten Reflexionsprogramme rufen damit in unterschiedlicher Art und Weise dazu auf, sich als Wissenschaftler:in zu begreifen, sich im Feld der Wissenschaft in Relation zur Gesellschaft oder zu anderen Gesellschaftsbereichen zu bewegen und Wissenschaftler:innen zu adressieren.

Eine solche Analyse ist *zweitens* relevant, insofern Diagnosen über das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit für die Sozialisation zum:zur Wissenschaftler:in von Bedeutung sind (Subjektivierung als Selbstbildungsprozess). Indem wir die normativen Bilder von Wissenschaft der Kritik zugänglich machen, können sie auch Anlass dafür sein, programmatisch eine andere Form wissenschaftlicher Praxis zu fordern, und auch die Fremdbeschreibung aus Politik und Öffentlichkeit prägen.

Unsere Analyse zeigt *drittens* die Notwendigkeit auf, sich als Wissenschaftler:in zu positionieren. Es gibt keine wissenschaftliche Praxis, die nicht in irgendeiner Weise Grenzbearbeitung zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit ist (Haker und Otterspeer 2020b). Darüber hinaus zeigt gerade die Vielfalt an Bildern von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts ähnlicher gesellschaftlicher Ereignisse (Brexit, Trump), dass Wissenschaftstheorie normative Theorie ist. Dies gilt auch, wenn sie auf Evidenz und politische Neutralität abhebt.

Aus der postfundamentalen Perspektive ist *viertens* zu erkennen, dass Vestergaard und Hendricks sowie McIntyre an Fundamentalismen arbeiten, die fortlaufend *destabilisiert* (Stäheli 2018, S. 116) werden. Funktionale Differenzierung und Wir-Sie-Kollektivierungen sind permanenten Entgrenzungen ausgesetzt. Ihre Diagnosen sind daher deutlich als »Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe« (Stäheli 2018, S. 116) zu bewerten.

In Abgrenzung hierzu würde *fünftens* eine kritische Positionierung im Sinne der Gouvernementalitätsforschung und Foucaults (1992, S. 12) Haltung, »nicht dermaßen regiert zu werden«, sich an Destabilisierungen beteiligen und auf ein »bescheidenes Abgrenzungskriterium« (Vogelmann 2022, S. 313) setzen. Ein solches Abgrenzungskriterium fasst Wahrheit als Ergebnis *lokaler, anfechtbarer* und nur *notwendiger*, aber nicht hinreichender sozialer Praktiken. An Gess stellt sich daher die Frage, was die Wahrheit eines Fiktionschecks ist beziehungsweise über welche Praktiken der Fiktionscheck Plausibilität erlangt. Klar bleibt aber,

dass auch hier die Praxis der Wissenschaft als Grenzbearbeitung konzipiert werden sollte.

Zusammenfassend geht es uns damit um einen Zugang, der sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung dahingehend weitertreibt, dass Prozesse der Emergenz und Herausbildung von Feld- und Subjektverständnissen der Wissenschaft und des Wissenschaftler:in-Seins für Kritik geöffnet und damit einer postfundamentalen Grenzbearbeitung zugänglich gemacht werden.

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft.⁵ Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung (Lukas Otterspeer)⁶

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 verende 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 denominations-technisch 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/

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

6 **Quelle:** Otterspeer, Lukas (2024): Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung. In: Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft – Daten und Positionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–108.

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.⁷

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 (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 beziehungsweise 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.

- 7 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.

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 Konsequenzen⁸

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, die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995b, 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

- 8 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 und Otterspeer 2023b) 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« (ebd.) übernommen. Den Begriff *Reflexionsprogramme* übernehme ich aus der Dissertation »Immanente Kritik soziologischer Theorie« von Christoph Haker (2020).

in das Feld der Wissenschaft ein, lässt sich in den Blick nehmen, dass sich und wie sich auch Disziplinen und Teildisziplinen in Grenzbearbeitungen formieren.⁹

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 beziehungsweise 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* beziehungsweise auf den us-amerikanischen und insbesondere Schwarzen Feminismus (für eine Übersicht siehe Kelly 2022b; dazu auch Schubert unveröffentlichtes Manuskript). An der Kritik Schwarzer Feminist:innen am rassistischen Feminismus weißer und soziökonomisch privilegierter Frauen sowie den patriarchalen Strukturen auch

- 9 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 (2017) zu »Grenzziehungen als Analysekonzept für eine Soziologiegeschichte« oder bezogen auf die »Sektion für interkulturelle und internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft« in der DGfE das Editorial zum Tagungsband »Grenzen auflösen – Grenzen ziehen« (Frank et al. 2023).

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 und Otterspeer 2021a). Dass feministische Kritik Eingang in die wissenschaftliche Wahrheitsproduktion gefunden hat (Degele 2003; Hark 2007), zeigt auch, dass wissenschaftsexterne Praktiken (zum Beispiel in sozialen Bewegungen) Einfluss auf Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft nehmen können und müssen – etwa dann, wenn Leerstellen beziehungsweise 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. 2022).

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 2020; 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 2019a).

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.¹⁰ 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 zum Beispiel Otterspeer 2021).

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.

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 – zum Beispiel: 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,

¹⁰ 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).

denen der Ruf des Allgemeinen voraussetzt. 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 (ebd.). 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. Paradoxerweise 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.¹¹ 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

11 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).

verstehen, eine Bestimmung der Allgemeinen Pädagogik/ Erziehungswissenschaft vornehmen. Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen 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 Feldbeschreibungen 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« (ebd., 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 6 für eine erste Übersicht zusammenfasst.

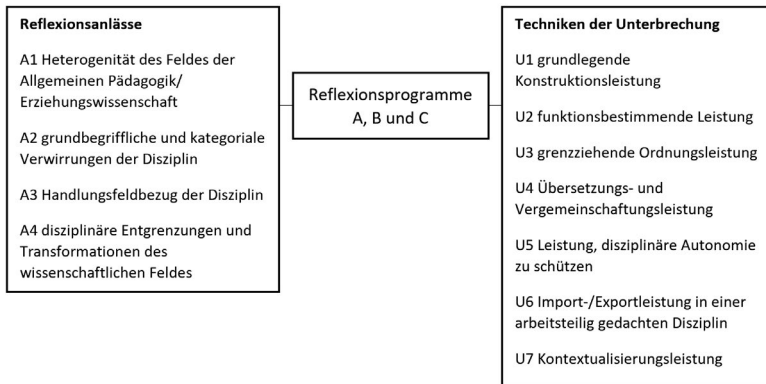


Abbildung 6: Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

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 Denominati-on 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 Perspektive 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- beziehungsweise 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 unterschiedlichen 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- beziehungsweise 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 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 beziehungsweise 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 Grenzen 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 Selbstthematisierung 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 beziehungsweise 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 Denominationen, 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.¹² 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, dass 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 Selbstthematizierung 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 einer solchen

- 12 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.

wissenschaftlichen Praxis. Zweitens ist Erkenntnis auch dann blockiert, wenn Reflexionen im infiniten Regress wegfließen, 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 2021) 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 Einstiegsunkte in Reflexionen bereithalten, die aber dennoch dazu in der Lage sind, aus dem infiniten Regress des Reflektierens aussteigen und etwas erkennen zu können.

