



Ulrich Binder | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Arbeiten zu einer Metatheorie der Erziehungswissenschaft

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9438-1 Print

ISBN 978-3-7799-9439-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9440-4 E-Book (ePub)

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@belitz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985–2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.belitz.de

Inhalt

Vorwort <i>Ulrich Binder</i>	7
Postontologische Erziehungswissenschaft ohne Fundament, aber mit metatheoretisch konstitutiven Grenzen: Minimalkontingente Minima als „floating anchors“ zur relationalen Positionierung der Disziplin. <i>Florian Dobmeier und Franz Kasper Krönig</i>	10
Praxistheorien in der Erziehungswissenschaft <i>Christian Herfter</i>	127
Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Probleme – Lösungsvorschläge – Perspektiven <i>Thomas Rucker</i>	177
Pädagogische Vergangenheiten – Historische Bezugnahmen in Wissensformen von Bildung und Erziehung <i>Andreas Hoffmann-Ocon</i>	297
Populismus, Politik und Bildung: Eine metatheoretische Analyse der Öffentlichkeit <i>Jürgen Oelkers</i>	341
Erziehungswissenschaftliche Definitionsmethodologie und sozialwissenschaftliche Metamethodologie – Explorationen an den Bedingungen metatheoretischer Denkmöglichkeiten <i>Florian Dobmeier und Jürgen Oelkers</i>	385
Sondierungen zu einer metatheoretischen Definitionsmethodologie. Eine Einladung zu problematisierenden Unterscheidungen am Beispiel der <i>Operativen Pädagogik</i> von Klaus Prange <i>Florian Dobmeier</i>	387
Exaktheit, Experiment und Erfahrung: Zwei konträre Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Metatheorie <i>Jürgen Oelkers</i>	472
Autor:innenverzeichnis	491

Vorwort

Ulrich Binder

Das vorliegende Buch hat eine verhältnismäßig lange Bearbeitungsdauer hinter sich, nämlich etwa vier Jahre. Das ist dem Umstand geschuldet, dass es im Entstehungsprozess mit voller Breitseite Irritationen ausgeliefert war, sprich: in jeder Hinsicht auf dem basalen wissenschaftstheoretischen Modus, der Irritationen als Motor, Methode und Zweck kennt, gründet. So weit, so normal, aber keine Pseudo-Wissenschaft zu verfolgen, die von Anfang an weiß, wohin die Reise geht und nur mehr zu Papier gebracht werden muss, bringt mit sich, dass auch viel Zeit investiert wird.

Die Irritation am Beginn bestand zunächst darin, dass es keine ausdrücklichen Referenzen für eine gesamthafte Metatheorie der Erziehungswissenschaft (nicht: Pädagogik) gibt. Das ist insofern eine hilfreiche Initialzündung, als es – gepaart mit wissenschaftlicher Intuition – Neugier und Willen bewirkt, sich nunmehr an ein diesbezügliches Projekt zu machen (ohne einer heuristischen Anfangsirritation entstünden ja Studien kaum). Freilich bringt der bemerkenswerte Fakt, dass es keine Gesamtwerke gibt, an die man hätte anschließen können, eine irritierende Bürde mit sich.

Diese Art des Betretens von Neuland mündete naturgemäß zuvorderst in die Frage, welche Mitstreitenden angefragt werden könnten. Der erste Reflex war, eine Population an Wissenschaftler:innen zu suchen, die grosso modo einheitlich zu sein verspricht – also gleichartig sozialisierte, ergo ähnlich funktionierende Kolleg:innen –, um so aufgestellt eine „homogene“ Metatheorie zu verfassen. Das erwies sich alsbald als nicht nur unpraktikabel, sondern auch als nicht zielführend. Weil eine „Metatheorie 2026“ kann die teils disparate Heterogenität der Wissenschaftslandschaft nicht außeracht lassen. Sie hat vielmehr integriert zu werden, will man nicht artifiziell hinter die Zeit zurückfallen.

Von da weg regierte im Rekrutierungsverfahren allein die Frage: „Wer traut es sich zu?“ Ergebnis ist, dass nunmehr drei Generationen mit unterschiedlichem Background daran gingen, eine Monografie zu kreieren. So sollte dem Rechnung getragen werden, dass es heute faktisch nicht möglich ist, eine Metatheorie als eine „Supertheorie“, die von einer höheren Warte aus eine gesäuberte Universalbeschreibung erziehungswissenschaftlicher Theorien anstrebt und autoritativ Weisungen erteilt, zu schreiben. Die Heterogenität der Autoren in ihrer Entsprechung des State of the Art kam als Absage an ein solches Vorhaben gelegen.

Namentlich beteiligten sich nun Franz Kasper Krönig & Florian Dobmeier aus Köln und Tübingen für Überlegungen zur Wissenschaft(-lichkeit) der Erziehungswissenschaft, Andreas Hoffmann-Ocon aus Zürich für Theorien historischer Bezugnahmen, Thomas Rucker aus Landau für Erziehungs- und Bildungstheorien, Jürgen Oelkers aus Zürich für Öffentlichkeitstheorien sowie Maria Hallitzky, Christian Herfter & Karla Spendrin aus Leipzig für Praxistheorien.¹

Mit diesem Team ausgerüstet, ist eine weitere Irritation zu erwähnen, nun eine methodisch selbsterwählte. In einem Symposium legten die Schreibenden ihre ersten Skizzen vor, was zu fruchtbaren Diskussionen einerseits, zur kapitulierenden Verabschiedung der Idee einer Monografie mit mehreren Autoren führte. „Aus einem Guss“, das war die Erkenntnis, ist ein derartiges Großvorhaben nicht zu machen. Zu unterschiedlich sind ja schon die Theoriefelder, die in der Bearbeitung stehen, abgesehen von den pluralen Approaches gegenwärtiger Erziehungswissenschaftler:innen.

Ein üblicher Sammelband mit im Grunde losen, bunten Beiträgen sollte es aber auch nicht werden. Ziel war weiterhin, in unterschiedlichen Kontexten *eine* fokussierte und kohärente Problemanalyse und -bearbeitung vorlegen zu können. Formuliert wurde dafür folgende Gangart.

- **Gegenstand** sind zuvorderst die erziehungswissenschaftlichen Reflexionsunterscheidungen von Einheit und Vielheit, Theorie und Praxis, Generalisierung und Spezialisierung sowie Nützlichkeits- und Wahrheitsbezug in verschiedenen Kontexten. Diese sollen als Differenzen (und nicht im Sinne einer Präferenzargumentation) untersucht werden.
- **Mittel** dafür ist die metatheoretische (je nach Erfordernis: übertheoretische, zwischentheoretische, nachtheoretische) Betrachtung.
- **Ziel** ist, die erziehungswissenschaftlichen Theorieübersetzungen, Theorievergleiche und Theoriediskussionen in ihren diversen Praxisbezügen und ihren Reflexionsleistungen so auszuarbeiten, *dass sie sicht- und bearbeitbar werden*. Mit der klärenden Generalisierung und Prüfung von erziehungswissenschaftlichen Theorieproblemen und ihren Lösungen soll ein orientierender Reflexionsraum für verschiedene zielgerichtete Theoriearbeit ermöglicht werden. Hier setzt unsere Hauptarbeit ein: Eine allein literaturvergleichende Metatheorie ist nicht intendiert; vielmehr gilt es, differenzierende und weiterentwickelnde Offerte vorzulegen.

Dabei soll es, wie weiter oben angetönt, nicht anachronistisch darum gehen, Heterogenität und Kontingenz, Paradoxien und Antinomien, Unterscheidungen und Disruptionen etc. abzustellen, im Gegenteil. Diese sind willkommener

1 Leider mussten in der Spätphase Maria Hallitzky und Karla Spendrin aus zeitbudgetären Gründen absagen; wir danken aber an dieser Stelle für die lange Begleitung mit wichtigen Inputs!

Gegenstand einer komplexitätsorientierten Abhandlung, wobei sie unserem Forschen selbstverständlich selbst inhärent sind; und zugleich sind sie „Ziel“, insofern, als das Werk irritieren will, auf dass sich Horizonte für weitere Forschungen öffnen. Denn „schließen“ ist ja sicher nicht der Hauptzweck von Wissenschaft. „More research is needed“² mag nach Ausrede oder wenigstens schick klingen, tatsächlich aber ist das die DNA von Wissenschaft.

November 2025, Zürich/Ludwigsburg, Jürgen Oelkers & Ulrich Binder

2 So wäre der Aspekt „Wissenschaftstheorien/-forschungen“ unsagbar wertvoll für dieses Buch gewesen, leider aber konnte keine Person, die sich dessen annimmt, gefunden werden.

Postontologische Erziehungswissenschaft ohne Fundament, aber mit metatheoretisch konstitutiven Grenzen: Minimalkontingente Minima als „floating anchors“ zur relationalen Positionierung der Disziplin.

Oder: Vom Versuch einer Antwort auf die metatheoretische Frage, was es heißt, „die Wissenschaft von der Erziehung“ zu denken

Florian Dobmeier und Franz Kasper Krönig

„Die Soziologie [bzw. Erziehungswissenschaft; F. D./F. K. K.] muß sich hüten, erbaulich sein zu wollen.“ (Peter Fuchs 1999, S. 10, in leichter Modifikation eines Hegelschen Diktums)

Die Frage nach einer Metatheorie stellt sich heute in einer Situation, die zunächst „neutral“ bzw. rein deskriptiv als „multiparadigmatisch“ (Giesen 1980; vgl. auch Kneer und Schroer 2009) bezeichnet werden kann. In ihrer langen Etablierungsphase rang die wissenschaftliche Pädagogik noch damit, das zu werden, was Kuhn „normal science“ (Kuhn 2012, S. 10) nennt. Eine Metatheorie konnte in dieser Zeit als Versuch verstanden werden, die Paradigmatisierung der Pädagogik zu einer Erziehungswissenschaft zu organisieren. Man könnte also sagen, dass die Erziehungswissenschaft geradezu als historischer Lösungsversuch für das entstanden ist, was zuvor die Pädagogik in der Form von geisteswissenschaftlicher Pädagogik eigenständig zu bewältigen versuchte.¹ Wie sehr um dieses

1 Gegen diese Vereinfachung muss natürlich daran erinnert werden, dass selbst die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik zu Beginn, nämlich schon Ende des 19. Jahrhunderts, noch unter dem Namen einer ‚wissenschaftlichen Pädagogik‘ und noch nicht unter dem der ‚Erziehungswissenschaft‘ firmierte (vgl. Nicolin 1969). Wenn heute von ‚Allgemeiner Pädagogik‘ die Rede ist, haben wir es differenzierungstheoretisch mit einer janusköpfigen Wissensform zwischen *Erziehungswissenschaft* und *praktischer Pädagogik* zu tun, die eine strukturelle Kopplungsleistung zwischen dem *Wissenschaftssystem* einerseits und dem *Erziehungssystem* andererseits vollbringt. Sie übersetzt (vorsichtiger: irritiert, oszilliert) zwischen *deskriptiv-explanativen* Verstehensleistung im Medium der Wahrheit einerseits, und *normativ-programmatischen* Handlungslogiken im Medium der Vermittelbarkeit andererseits. So gesehen gibt es die Allgemeine Pädagogik als *Gatekeeper* gleich zwei Mal, auf Seite des Wissenschafts- und Erziehungssystems:

Selbstverständnis als ‚wissenschaftliche‘ Disziplin, und als ‚normale‘ zudem, gerungen wurde, lässt sich auch in den (bedauerlicherweise in FIS BILDUNG weder eingetragenen noch als Volltext archivierten, also im disziplinären Gedächtnis quasi vergessenen) frühen Jahrgängen der *Zeitschrift für Pädagogik* (die Jahrgänge 1–17, erschienen 1955–1971) studieren, die explizit das mühevollste Ringen um Abgrenzung und Profilierung gegen bereits etablierte Disziplinen (insbes. Soziologie, Philosophie und Psychologie) dokumentieren.²

Seit der griechischen Antike ist etymologisch das Spannungsverhältnis dokumentiert, welches Pädagogik bis heute charakterisiert; bereits der namensprägende Begriff der *παιδεία* (*paideia*) bezeichnet „von Anfang an die Lehre und Theorie von der menschlichen Bildung und Erziehung“ (Böhm 2010b, S. 750). Derartig *ge-*, ja gar bis ins Unmögliche (Wimmer 2014, S. 9; Kraft 2009a, S. 46) überspannte Pädagogik als ineins praktische Kunst und philosophisch letztbegründete bzw. spekulative Theorie wurde durch die Erfindung einer sozial- und humanwissenschaftlichen und nicht zuletzt empirischen Reflexionsinstanz, nämlich der Erziehungswissenschaft, zunächst gelöst (Brezinka 1969, S. 450; zur Kritik Brezinkas Metatheorie der Erziehung im Spiegel ungelöster Probleme s. a. Pauls 2008, S. 173–176; und Tenorth 2004). Immerhin können die sozusagen pädagogisch-praktisch vorfindlichen Gegenstände von organisch-psychischen Kindern, sozialen Interaktionen, Gruppenphänomenen und organisationalen Rahmungen sozial- und humanwissenschaftlich scheinbar so dupliziert werden, dass eine vergleichbare Konkretheit, mithin Praxisnähe möglich wurde, die zugleich aber eine methodologische, mithin streng-wissenschaftliche Distanzierung erlaubte.

Der gegenüber der philosophischen Grundierung der wissenschaftlichen Pädagogik deskriptiv und nicht schon pejorativ bzw. abwertend als ‚Versozialwissenschaftlichung‘, ‚Psychologisierung‘ und ‚Empirisierung‘ zu bezeichnende Übergang zur Erziehungswissenschaft war ab den 1970er Jahren von einer metatheoretischen Reflexion begleitet.³ Die erste Metatheorie der Erziehungswis-

Im Medium der Erziehungswissenschaft nimmt die Allgemeine Pädagogik eine Form an, die deskriptiv-explanatorisch als auch normativ-programmatische Aussagen verschränkt, aber ohne (!) dabei selbst notwendigerweise ins Register normativer Ethik zu fallen; ähnlich also zur philosophisch deskriptiven Allgemeinen Ethik, die systematisch Wenn-Dann-Sätze formuliert, ohne aber über die letzte ‚Geltung‘ von Werten und Normen befinden zu können. Allgemeine Pädagogik im Medium des Erziehungssystems hingegen schaltet im deontischen Verpflichtungsstatus dann im Sollen auf ‚scharf‘, d. h. operiert als Reflexionstheorie im Erziehungssystem sodann der Praxis verpflichtet und verantwortet mit letztlich handlungs- und differenzwirksam werdenden Normen und Werten.

- 2 S. bspw. stellvertretend für dieses Ringen das ZfPäd-Beiheft #6 (1965) zum Thema „Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium“.
- 3 Wir gehen hier nicht weiter auf die Unterscheidung zwischen *erster Versozialwissenschaftlichung* infolge des Adorno-/Popper'schen Positivismusstreits, und *zweiter Versozialwissenschaftlichung* infolge der Habermas/Luhmann-Kontroverse ein. Entscheidend ist vielmehr, dass uns weder der Positivismus- bzw. damit verstrickte Werturteilstreit, noch die Kontrover-

senschaft (Brezinka 1978) war also eine Metatheorie der Etablierungsphase einer Erziehungswissenschaft, deren Entwicklung und v. a. Leistung wir heute sozusagen lebensweltlich recht klar vor Augen haben: Wie ist es um die Erkennung und Anerkennung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft bestellt?⁴ Welche Theorieexporte in andere Wissenschaften kann sie vorweisen? Hat die heute prävalente Versozialwissenschaftlichung des Pädagogischen (Kind bzw. Educandus als Konstruktion, Erziehung als Subjektivierung, Selbstbildung als Responsibilisierung etc.) zur Vergewisserung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstands geführt? Ist die Differenz von Profession und Disziplin überbrückbarer oder produktiver bearbeitbar geworden? Die im vorliegenden Band versammelten Texte kommen darin überein, dass diese und ähnliche Reflexionsfragen im Wesentlichen *nicht* bejaht werden können.⁵ Die Arbeit an einer Metatheorie stellt sich also komplementär zur Etablierungsphase der (sozialwissenschaftlich, psychologisch und empirisch ausgerichteten) Erziehungswissenschaft in einer Phase, in der das Scheitern dieses z. B. Brezinka'schen Lösungsversuchs diskutiert werden kann, und in der sich die Frage nach Veränderung, Erneuerung – um nicht das überstrapazierte und unterreflektiert Modewort der ‚Transformation‘ zu bemühen (s. a. Knöbl 2022, S. 257) – aufdrängt.

Auch heute noch scheint uns nach wie vor angemessen, daran zu erinnern, was andere vor uns bereits als Desiderat ins disziplinäre Stammbuch eingeschrieben haben, nämlich dass es nicht abwegig scheint, vor dem Hintergrund des Gesagten ein „Plädyoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära“ (Böhme 2016) zu halten.⁶ Damit gehen nicht nur

se um die Versozialwissenschaftlichung gelöst scheint; vielmehr ist die Frage verdrängt, verschoben, sublimiert (etwa mit Moralisierung und ‚Zeitgeist‘- bzw. ‚Mode‘-Themen überstrahlt, sodass wichtiger scheint, *dass* ‚man‘ etwas macht, weniger, wie man dies erkenntnis- und methodentheoretisch be-/gründet).

4 Angeblich steht es darum ja ziemlich schlecht, zumindest wenn man folgenden Disziplindiagnosen folgt: So zeigt sich die Lage der Erziehungswissenschaft nach Tenorth (2024, S. 121) „eher ambivalent bis besorgniserregend und, wenn man disziplinbezogen denkt, zeigt es insgesamt eher den Niedergang der Disziplin, in der Forschungskapazität reduziert, auf Lehraufgaben konzentriert, interdisziplinär ohne Reputation“ (ebd.). Und der Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 kommentiert, wenn auch etwas verhaltener, aber dennoch besorgt: „Insgesamt zeigt der Datenreport 2024, dass sich die Disziplin Erziehungswissenschaft in einer Situation befindet, auf der sie sich nicht ausruhen kann“ (Schmidt-Hertha et al. 2024, S. 19); wissenschaftsforschend dazu s. a. Hofbauer/Meseth/Vogel (2025, S. 16f.).

5 Ähnlich in der Diagnose, dass die Versozialwissenschaftlichung des ‚Pädagogischen‘ allein nicht reicht, sondern dieses vielmehr in reiner Fremdreferenz (Soziologie, Kulturwissenschaften, etc.) zu verlieren und entdifferenzieren droht, von eskamotierten begründungstheoretischen Gegenstands-Fragen ganz zu schweigen, s. a. bspw. aktuell: Meseth et al. (2019, S. 10); Radtke (2019, S. 340 f.); Benner (2024, S. 53); Welter/Tenorth (2022); Türstig/Brinkmann/Weber-Spanknebel (in Druckvorb.); Meseth (2023, S. 476 f.); Bünger/Jergus (2021); Keiner (2023); Jergus et al. (2022); Schenk (2024); Kraft (2016).

6 Dies haben jüngst Engel et al. (2022, S. 3) nochmals aktualisiert: dass „[b]ei allem Erfolg, den man der qualitativen [erziehungswissenschaftlichen] Bildungsforschung in Anbetracht [...] [ih-

methodisch-methodologische, sondern auch erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen einher, die aber oft eben als beredtes Schweigen auffallen und nicht dadurch, dass sie explizit eingefordert werden:

„Vergleicht man die gegenwärtige Diskussion zur Epistemologie und Wissenschaftstheorie mit den schon genannten Paradigmen-Diskussionen in der Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er, so scheint es, dass epistemologische Fragestellungen derzeit wenig Beachtung finden. Konnte sich ein Streit um die Wissenschaft der Erziehung zuvor noch über einen Marker wie ‚Positivismusstreit‘ artikulieren, so scheinen gegenwärtig die Referenzen zu fehlen, an denen sich derlei ‚Grundsatzdiskussionen‘ festmachen ließen.“

Von ‚Grundsatzdiskussionen‘ kann deshalb gesprochen werden, weil es in diesem ‚Paradigmenstreit‘ nicht nur um methodische Präferenzen, sondern zentral um das Verhältnis von Methode und Gegenstand ging. Kategoriale Vorgriffe und deren methodische Bearbeitbarkeit oder Nicht-Bearbeitbarkeit bildeten einen entscheidenden Fokus dieser Debatten.

Pollak (2002) hat in diesem Sinn festgestellt, dass in der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft *metatheoretische* [Kursiv. v. F. D./F. K. K.] Problemstellungen zugunsten einer analytischen und empirischen Betrachtung der Disziplin ‚Erziehungswissenschaft‘ in den Hintergrund getreten seien (Pollak 2002, S. 233).

Diskussion und Kritik pädagogischen Wissens scheinen damit in die jeweiligen Zugänge und methodischen Herangehensweisen zurückzufallen, ohne dass die Differenz von Empirie und Wirklichkeit oder jene von wissenschaftlicher und alltäglicher Empirie (kategorial) noch eine Rolle spielen würden. Dazu passt womöglich auch die Beobachtung eines Rückgangs systematischer Entwürfe in der Pädagogik, wie sie in den 1970er und 1980er Jahren vielfach unternommen worden sind. Fragen empirischer Geltung werden beispielsweise zunehmend über das Methodeninstrumentarium der empirischen Sozialforschung verhandelt und kaum auf weitergehende epistemologische oder wissenschaftstheoretische Debatten bezogen.“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 12 f.)

Dazu passt auch die Diagnose, die Johannes Bellmann und Norbert Ricken im ZfPäd-Themenheft *Theoretische Forschung* stellen:

rer] Institutionalisierung attestieren kann, [...] auch eine andersartige Perspektivierung möglich [scheint] – und unter den Vorzeichen einer kritischen (Selbst-)Betrachtung sogar nötig []. Gegenüber dem Beginn der Methodenentwicklung in den 1970er Jahren (vgl. dazu z. B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Heinze/Klusemann/Soeffner 1980) lässt sich etwa in den jüngsten Diskussionen ein ‚methodologischer Scharfsinn‘ vermissen, wie Jeanette Böhme (2016) dies vor einiger Zeit formuliert hat. Dafür spricht u. a., dass sich aktuell durchaus vermehrt Tendenzen einer zuweilen affirmativen Rezeption etablierter Verfahren in den Debatten der qualitativen Bildungsforschung abzeichnen und man eine durchgängige kritische Reflexivität bzw. Positionierung vermissen kann“ (ebd., S. 3).

„Die für den Thementeil leitende Vermutung ist, dass die Konturlosigkeit theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft nicht nur dieser selbst, sondern auch der Erziehungswissenschaft als Ganzer abträglich ist. Während die theoretische Forschung bisweilen nicht weiß, *was sie tut und wie sie dies tut* [Kursiv. v. F. D. / F. K. K.], weiß man in einer Erziehungswissenschaft als moderner Forschungsdisziplin kaum noch, wozu theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft eigentlich gut sein könnte – außer vielleicht zur ‚Verschwierigung‘ (vgl. Tenorth 1999, S. 460) der Debatte beizutragen. Beide Rat- und Ahnungslosigkeiten bedingen und verstärken sich bisweilen in dilemmatischer Weise.“ (Bellmann/Ricken 2020, S. 785)

Fragen und Vorarbeiten zu metatheoretischen Betrachtungen der Erziehungswissenschaft scheinen uns alles in allem daher dringend indiziert. Wir beanspruchen hier aber gewiss keine finalen Antworten, vielmehr stellt der Beitrag erste Überlegungen dar, die dem systematischen ‚Klang‘ des Begriffs ‚Metatheorie‘ sicherlich nicht gerecht werden. Auch der vorliegende Band fungiert ja vielmehr als eine Art Adorno’sches Prisma, das die verschieden bzw. verschiedenartigen Beleuchtungen der versammelten Texte zum skizzierten Problemaufriss einer Metatheorie der Erziehungswissenschaft eine Farbe gibt und so vielleicht schon ein Spektrum von Herangehensweisen imaginieren lässt. Letztlich müssen wir wohl am Ende sagen, dass wir damit nicht einmal am Anfang stehen – ob das Problemniveau der historischen Versuche zum ‚Problem der Erziehungswissenschaft‘ überhaupt gehalten wird und gleichwohl noch etwas beigetragen wird, ist angesichts der Nicht-Paradigmatizität und A-Systematizität der Erziehungswissenschaft kaum noch zu ermessen. Das mag manchem als Ausgangszustand Sisyphus’esk⁷ anmuten, aber wir sehen darin zunächst einmal einen großen Möglichkeitsraum für kreative wie produktive Theorie(neu)bildungen.

7 Man denke etwa an David Labaree (1998, S. 9), der – jedoch im US-Amerikanischen – die Lage der Erziehungswissenschaft wie folgt unter der Überschrift „*A Sense That the Field Is Never Getting Anywhere*“ (ebd.) beschreibt:

“One last problem that the form of educational knowledge poses for those who seek to produce it is that it often leaves them feeling as though they are perpetually struggling to move ahead but getting nowhere. If Sisyphus were a scholar, his field would be education. At the end of long and distinguished careers, senior educational researchers are likely to find that they are still working on the same questions that confronted them at the beginning. And the new generation of researchers they have trained will be taking up these questions as well, reconstructing the very foundations of the field over which their mentors labored during their entire careers” (ebd.).

Im Deutschen spricht Daniel Goldmann auch mit Bezug auf die Sisyphus-Metapher von „letztlich ‚tragischen‘ Formen der Selbstsabotage [..., aus denen] zusammengekommen das Problem einer unzureichenden ‚Limitationalität‘ [sic; im Original bei Baecker: ‚Limitationalität‘; F. D. / F. K. K.] (Baecker 2006: 28) der Erziehungswissenschaft sichtbar und damit das Thema der Autonomie der Erziehungswissenschaft virulent (vgl. Baecker 2004, 2006) [wird]“ (Goldmann 2024, S. 61).

Oder, um eine Gumbrecht'sche Formulierung zu entlehnern: Der vorliegende Band soll Raum bieten, um Fragen zu verhandeln in einer „*Situation offener Epistemologie*“ (Gumbrecht 1991, S. 840). Als „Kristallisierungspunkt“ (ebd.) setzt hier also eine Suchbewegung ein, aber nicht „nach Fragmenten einer neuen Epistemologie“ (ebd.), sondern nach Orientierungspunkten und Sprachspielen, um zwischen bestehenden Ansätzen Sinnbrücken bauen zu können. Der Band reaktualisiert damit gewissermaßen das Genre der Grundsatzdiskussionen um „Symptome“ (Luhmann 1992b, S. 10) offener „epistemologisch[er] Baustellen“ (ebd.). Und für solche Grundsatzdiskussionen gilt, dass das Stellen der (richtigen) – sozusagen elementaren (Treml 2006, S. 8) – „Frage[n] [...] hier fast wichtiger [scheint] als die Hypothese[n] zu ihrer Beantwortung“ (Gumbrecht 1991, S. 847f.). Oder mit Luhmann: „Es muss versucht werden, die [...] Begriffe so klar als irgend möglich zu explizieren, damit ihre Unzulänglichkeit und Unvollkommenheit deutlich wird“ (Luhmann 1961–1997). Denn „Klarheit wird dringend benötigt, da man namentlich in den Sozialwissenschaften häufig mit einem gänzlich ungeklärten Begriff und mit sehr äußerlich übernommenen Vorstellungen [...] arbeitet“ (Luhmann 1952–1960).

Wir streben aber – anders als Peter H. Ludwig (Ludwig 2021; Ludwig 2020) – nicht nach einem Kanon an Minimaldefinitionen von Grundbegriffen, sondern nach einer Art Meta-Sprache, mit der man zwischen verschiedenen Wissenschaftsspielen übersetzen kann, sowohl interdisziplinär als auch intradisziplinär. Wir interessieren uns für die theorieologischen Übergänge, an denen verhandelt wird und sich entscheidet, was überhaupt oder noch als ‚Erziehung‘ gilt, und was überhaupt oder noch als ‚Wissenschaft‘ gilt, und zusammen: was als ‚Erziehungswissenschaft‘ gilt.

Wir wollen hierbei nach *minimalkontingenten Unterscheidungen* suchen, die keine inhaltliche Programmatik vorgeben, sondern gewissermaßen basalste Selbstreferenz anleiten, in etwa, dass Wissenschaft irgendetwas mit Zitation von Publikationen zu tun hat, und Erziehung – anders als bspw. Lernen oder philosophische Handlungstheorien – zwingend irgendetwas mit Sozialität und sozialen Tatbeständen zu tun hat. Das wären für uns, in diesem Fall sicherlich noch wenig weiterführende, Beispiele für typisch metatheoretisch ‚minimalkontingente‘ Aussagen über das, um dessen Einlösung man unseres Erachtens nach operativ im Tun nicht umhin kommt, wenn man die Wissenschaft von der Erziehung betreibt, ganz egal, welche Erziehungs- oder Wissenschaftstheorie man im Detail dann inhaltlich mit Sinn und Bedeutung anreichern mag.

In Anlehnung an Christiane Thompson (2020, S. 14), aber auch darüber hinaus, könnte man auch sagen, dass es uns um transversale „Knoten“ (ebd., S. 14) bzw. „Knotenpunkt[e]“ (ebd., S. 169) erziehungswissenschaftlich verschiedenartiger Sprachspiele geht, die als minimal Verbindendes im je different konstruierten Welt-/Selbst-Zugang fungieren, gewissermaßen sodass die Erziehungswissen-

schaft nicht völlig von den auf sie wirkenden Zentrifugalkräften ‚auseinandergerissen‘ wird (vgl. auch Keiner 2023, S. 329).

Thompson beschreibt zunächst, dass von keinem verbindlichen begrifflichen Referenzrahmen ausgegangen werden könne, insofern – aus verschiedenen Gründen – einem solchen die Sicherheit entzogen sei, sodass letztlich zutreffe, dass

„Theorie [...] sich mit ihren eigenen Identifizierungen und Konzeptualisierungen problematisierend auseinandersetzen [muss]. Diese Bewegung in Problematisierungszusammenhängen eignet sich für eine Charakterisierung dessen, was ‚pädagogische Theorie‘ heißen könnte. Wenn in diesem Text vorgeschlagen wird, von einem ‚paradigmatischen Zwischen‘ zu sprechen, so soll also gerade nicht der Eindruck nahegelegt werden, es gäbe einen *Metadiskurs* [Kursiv. v. F. D. / F. K. K.], der die unterschiedlichen bildungs- und erziehungstheoretischen Sprachspiele übergreifen würde und einen Rahmen einheitlicher Rationalitätskriterien stiften würde. Vielmehr ist damit auf jene Differenz hingewiesen, die jeden theoretischen Einsatz in das Spannungsverhältnis seiner Bestimmtheitseffekte stellt“ (Thompson 2017, S. 116).

Wir teilen grundlegend diese Einsicht, aber glauben, dass man bei aller Verschiedenartigkeit metatheoretische Knotenpunkte herausarbeiten kann, gleichwohl freilich *nicht* in unhistorisch-substanzmetaphysischer Art und Weise. Auch unsere Überlegungen sind kontextualisiert, historisiert, diskursiviert zu denken. Aber wir denken, dass man allem Relativismus und Kontextualismus zum Trotze doch typische Übergangspunkte benennen kann, an denen sich i. d. R. – die freilich durch Ausnahmen bestätigt wird – ablesen lässt, ob etwas sich in das erziehungswissenschaftliche Sprachspiel einschreibt oder vielmehr nicht. Denn wir denken, dass sich eine typisch ‚wissenschaftliche‘, typisch auf ‚Erziehung‘ bezogene Art und Weise kommunikativer Operationen ausmachen lässt, die erklären hilft, dass und warum Erziehungswissenschaft nicht bloß die Duplikation von vorwissenschaftlich-alltäglichen Erfahrungen und Beschreibungen ist, und auch nicht bloß eine Zweitverwertung psychologischer, soziologischer, philosophischer, politologischer Bruchstücke.

Man könnte auch sagen, dass wir in der Art und Weise, wie die Erziehungswissenschaft ihrem Gegenstand nach als Wissenschaft der Erziehung ‚funktioniert‘, also Problem-Lösung-Bearbeitungen erzeugt, nicht beliebig nur wissenschaftsinternen Kohärenzzwängen eines „endlose[n] Spiel[s] der Signifikanten“ (Haraway 1996, S. 219) unterliegt, sondern auch einer Gegenstandseigenlogik *in der Sache* der Wissenschaft von der Erziehung. Was also als ‚Erziehungswissenschaft‘ verhandelt wird, so unsere These, muss nicht einer Beliebigkeit anheimgestellt werden oder bleiben. Unser Zugang hat insofern zugleich gewisse Ähnlichkeiten

mit einem *Foundherentism* (i. S. v. Haack 2008),⁸ einem *systemtheoretischen Sozialkonstruktivismus* (i. S. v. Luhmann 1991, S. 90 f.) und einem Denken in *prismatischen Konstellationen* und „*Knotenpunkte[n]*“ (Adorno 1973, S. 36), ohne für eine dieser Herangehensweisen zu optieren, sondern ganz im Gegenteil zu versuchen, auch jenseits von bzw. unabhängig von diesen Optionen Anschlussfähigkeit herzustellen. Und sicherlich haben wir hier und da Gemeinsamkeiten mit dem *Strong Programme* der *Science and Technology Studies*, etwa was die Kriterien der *Symmetrie* und *Reflexivität* angeht (Wehling 2020, S. 53–58).

Das können wir hier aber nicht methodologisch-erkenntnikritisch eigens theorienvergleichend ausführen, sondern vollziehen ein daran geschultes Denken im nachfolgenden Gebrauch, gewissermaßen auf der Suche nach ‚Knotenpunkten‘ als *floating anchors*⁹ – wie es in der Seefahrt heißt. Dass damit Fragen und Aspekte einer Prozessontologie (soziologisch wie philosophisch; s. a. Jansen/Vogd 2022; Seibt 2022) einhergehen, räumen wir gerne und freilich ein, gleichwohl hier nicht der Platz ist, Phänomene wie theoretisch selbsttragende „*Autoreflexivität*“ (Jahraus 2011, S. 30) und „*Autoontologisierung*“ (Nassehi 2003, S. 68) – die auf Fragen zulaufen, wie man sich Realitäten „ohne ontologisches Fundament nähern kann“ (Jansen/Vogd 2022, S. 2) – zu diskutieren. Würde unser vorsichtiger Aufschlag zu einer Metatheoriediskussion von diesen oder anderen Setzungen abhängen, hätten wir unser Ziel verfehlt und stattdessen eine spezifische wissenschaftstheoretische Perspektivierung beworben, von der nicht einmal klar ist, in welcher Hinsicht sie ‚erziehungswissenschaftlich‘ genannt werden könnte.

Wenn man abermals eine nautische Metapher bemühen darf: „Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können.“ (Otto Neurath zit. n. Willard V. Quine 1993, S. 6) Auf dem Meer erziehungswissenschaftlicher Kommunikationen schwimmen unsere „Worte wie Schiffchen [...], aneinandergekettet, aber ohne selbst [...]“ (Luhmann 2018i, S. 116) die „eigentümlich-hin-

8 Vgl. auch zum Stichwort ‚Foundherentism‘ passend die Kritik von Tenorth (2023) an allgemeinerziehungswissenschaftlichen Nicht- / Bestimmungsversuchen des ‚Pädagogischen‘, changierend zwischen Formlosigkeit und zu starrer oder unvollständiger Form.

9 *Floating anchors* (auch ‚Treibanker‘, ‚Seanker‘ oder ‚Driftanker‘ genannt) gehen nicht auf den Grund, greifen also kein Fundament, stellen damit keine fest verankerten Fixpunkte dar, sondern arbeiten mit und im Medium Wasser selbst. Sie fungieren dabei als horizontal im Tiefenwasser liegende ‚Wasserfallschirme‘, die an Forschungsbojen oder Schiffe gekettet sind, um deren *relationale Positionen* zu halten und so das unkontrollierte Abtreiben zu verhindern, während sie aber unweigerlich mit der Strömung mittreiben, also in Bewegung bleiben. *Floating anchors* dienen damit der relationalen Stabilisierung von Positionen, ähnlich der Adorno’schen Knotenpunktmetapher in dynamisch sich wandelnden historischen Konstellationen, und ähnlich auch der Luhmann’schen Rede von – relativ zur Umwelt – systemdynamisch sich stabilisierenden Formen.

tergründige Tiefe“ dieses Meeres an Sinnformen ergrün den zu können; „irgendwie beleuchtet, aber nicht das Licht selbst“ (ebd.).

Unsere vorläufigen, explorativ-tentativen Ergebnisse müssen für sich sprechen, und eine methodologisch-methodische Grundlegung des vorliegenden Vorhabens wäre eigens noch nachzureichen (s. als erste Explorationen hierfür das Schlusskapitel zur Logik von Definitionen und Logik der Forschung, die aber auch eben nur das sind: erste Fragmente, mehr oder weniger Irr-/Lichter auf der Suche nach etwas mehr Klarheit und Deutlichkeit).

Wir denken im Nachfolgenden – so viel sei aber gesagt – nicht metaphysisch-substanzontologisch; wir suchen kein ‚ewiges‘ Fundament, nicht die ‚wahre‘ Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, sondern vielmehr interessieren wir uns für die Art und Weise, wie sich Erziehungswissenschaft (hier im notorisch ungenauen und im Einzelnen freilich jede konkrete Theorie und Methode analytisch verfehlend) in ihrer eigenen „*fungierende[n] Ontologie*“ (i. S. v. Fuchs 1999, S. 51) einrichtet. Natürlich können wir die Erziehungswissenschaft als Analysegegenstand nur so schauen und sehen, wie wir als Beobachter schauen und sehen können, abhängig von unseren applizierten Unterscheidungen und Bezeichnungen, die den Gegenstand entsprechend konturiert hervorbringen. Aber das ist eben das entscheidende ‚Mehr‘ als nur zu sagen, dass man nicht sagen könne, was das Erziehungswissenschaftliche der Erziehungswissenschaft ausmache. Wir legen hier auch keine systematische Wissenschaftsforschung über die Erziehungswissenschaft/en vor, sondern versuchen erst einmal – und das scheint uns bereits schwierig genug – unser eigenes Anschauungswissen über ‚die Erziehungswissenschaft‘ einigermaßen nachvollziehbar in Form und Systematik zu bringen.

Wir denken, es geht hierbei um mehr als um ein bloß „intellektuelles Spiel mit dekonstruktiven Metaphern und einer praxisfernen, dandyhaften Beteuerung der Unausweichlichkeit einer letztlich uneigentlichen Welt“ (Nassehi 2009, S. 353), einer letztlich unbegreifbaren Erziehungswissenschaft und Erziehung. Es geht eben vielmehr darum zu fragen, wie die Erziehungswissenschaft von *ihren operativen Grenzen her* zu verstehen ist, und darum, ob eine solche Frage überhaupt sinnvoll stellbar und beantwortbar ist, und falls ja, wie. Wir stehen hier aber erst am Anfang, und nach Abgabe des Manuskripts sind für uns mehr Fragen offen, neu aufgeworfen, unklar, als wir glauben, hier beantwortet zu haben oder zumindest beantwortbarer gemacht zu machen.

2. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildungsprozesse: Spaltungen und Verdrehungen

Erziehungswissenschaftliche Ausdifferenzierungen ihrer disziplinären Kontingenzformel (das ‚Pädagogische‘ respektive ‚Erziehung‘, oft auch ‚Bildung‘) scheint *nicht* wie die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft (sensu Niklas Luhmann) zu erfolgen. In Falle funktionaler Ausdifferenzierung wird ein ‚Ganzes‘ dekomponiert und an Teilsysteme delegiert, sodass diese je ihre eigene Funktion in Hinsicht auf das Ganze, d. h. die Gesellschaft erfüllen und füreinander Teilleistungen erbringen (e. g. Zeugnisse als Kopplung von Wirtschafts- und Erziehungssystem). Erziehungswissenschaftliche Ausdifferenzierung verfährt hingegen *nicht* (!) derart, dass sie ihr ‚Ganzes‘, also das ‚Pädagogische‘ respektive ‚Erziehung‘ zergliedert. Sie verfährt gerade *nicht* so, dass wohldefinierte, genau abgesteckte und zu erbringende Reflexions- und Forschungsleistungen auf einzelne Subdisziplinen (e. g. Medienpädagogik, Bildungs- und Erziehungsphilosophie etc.) verteilt werden. Es herrscht weder sozial noch sachlich Konsens über das, was das ‚Pädagogische‘ in seiner Gegenständlichkeit ist und wie dies methodisch zu beforschen wäre. Die

„Konstitutionslogik“ der Erziehungswissenschaft [...] sei durch eine ‚doppelte Kontingenz‘ der Erziehung gekennzeichnet: Weder seien Zuständigkeiten geklärt, noch die Ergebnisse prognostizierbar und dennoch werde – ebenfalls ‚konstitutionslogisch‘ – Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der praktischen Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse betrieben“ (Kreitz et al. 2020, S. 12 hier Hebenstreit-Seipt/Hummrich 2020 paraphrasierend).

Wissenschaftliche „Ausziffernungen einer Disziplin lassen sich offensichtlich nur in begrenztem Maße als theoriegeleitete Entfaltung eines Grundbegriffs verstehen“ (Kraft 2004, S. 161). Vielmehr sind sie als *Verstärkung* und *Erzeugung* von Ausgangsdifferenzen – autokatalytische „Devianzamplifikation“ (Luhmann 2018b, 248; vgl. auch S. 521) – zu verstehen. Das heißt, man hat es mit (Ab-)Spaltungen bei der Bearbeitung von Systemordnungsnotwendigkeiten (Luhmann 2018b, S. 454) zu tun. Es ist differenzierungstheoretisch sodann davon auszugehen und wissenschaftssemprisch im Befund belegt, dass die epistemische „community of practice“ (Lave und Wenger 1991 zit. n. Stalder 2017, S. 135) in der Sachdimension oftmals je ihre eigenen Leitunterscheidungen relativ autark – mehr oder weniger neomanisch (Reichenbach 2020; kritisch dazu Thompson 2021, S. 11) – und wenig systematisch-zentralisiert produzieren (Luhmann 2018b, 365 f., 390; Nassehi 2008, S. 81).

Es ist insofern weder Zufall noch Wunder, dass auch die Binnendisziplinen der Erziehungswissenschaft inzwischen je *innerhalb* ihres Binnendiskurses eigene allgemeinerziehungswissenschaftliche Grundlagenbegriffs- und -theo-

riearbeiten leisten,¹⁰ dabei bestehende Diskurse der Historiographischen und Allgemeinen Erziehungswissenschaft dezentrieren, oder auch gar nicht zur Kenntnis nehmen.¹¹

Man könnte den Zustand der disziplinären Beschaffenheit heutiger Erziehungswissenschaft unseres Erachtens in differenzierungstheoretischer Terminologie daher am besten als ‚schizoparadigmatisch‘ bezeichnen und schlagen im Folgenden den begrifflichen Neologismus der ‚Schizoparadigmatizität‘¹² vor, und zwar im Wortsinne des altgriechischen ‚schízein‘ (σχίζειν), was zu Deutsch ‚spalten‘, ‚abspalten‘ bedeutet. Anstatt ihren Gegenstand zu zergliedern, richtet sich die Erziehungswissenschaft dann auf sich selbst und zergliedert sich selbst, ohne dabei noch eine gemeinsame Sache – *nomen non est omen* –, nämlich Erziehung zu teilen (vgl. etwa zur ziemlichen Erziehungslosigkeit der Erziehungswissenschaft: Nohl 2023, 2; Krinninger 2019; Zedler 2011; Oelkers 1991, und zur Bildungslosigkeit im Spiegel von Platzhalterbegriffen wie ‚Kompetenz‘, ‚Qualifikation‘, ‚Wissen‘ usw. s. a. Pongratz 2010, S. 94 ff.).

10 S. bspw. nur die Arbeitstagung 24.–25.6.2021 der AG Inklusionsforschung in der DGfE zum Thema *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(forschung)*.

11 Das ist von uns wohlgernekt keine Anklage, lediglich eine Beobachtung, insofern wir selbst-implikativ ja auch nicht in dieser schieren Fülle und Komplexität den Forschungsstand überblicken und bearbeiten können, entsprechend selbst in unserem Denken von pfadabhängigen Blindheiten geschlagen sind.

12 Wir beziehen uns hierbei weder auf Deleuze und Guatarris *Anti-Ödipus* (1972) noch deren *Schizanalyse*-Begriff. Etwas Isomorphien und Homologien in der Denkungsart wären zu prüfen und ggf. eigens herauszuarbeiten. Vielmehr beziehen wir uns auf den Freud'schen Schizo-Begriff (Freud 1924, 4 f.), den wir der Psychoanalyse entlehnen und auf disziplinäre Ausdifferenzierung übertragen. Bei der Schizo-Identität verhält es sich so, dass sich die Selbstreferenz von der Objektreferenz (hier: ‚dem Pädagogischen‘ als Gegenstand) entkoppelt hat und sich primär auf sich selbst als Selbstreferenz bezieht (hier: erziehungswissenschaftliche Aushandlungen um ihre prekäre Kernidentität, die weitere Aushandlungen um ihre prekäre Kernidentität anregen). Mit Freud: „Es entsteht die Frage: Welches ist das Schicksal der den Objekten entzogenen Libido bei der Schizophrenie? Der Größenwahn dieser Zustände weist hier den Weg. Er ist wohl auf Kosten der Objektlibido entstanden. Die der Außenwelt entzogene Libido ist dem Ich zugeführt worden, so daß ein Verhalten entstand, welches wir Narzißmus heißen können“ (ebd., S. 5). – Wer jedoch seinen Gegenstand aufgibt, wird – das ist die Pointe des Schizo-Begriffs – nicht nur nicht seinem Gegenstand gerecht, sondern wird auch sich selbst nicht finden können, da nicht-prekäre ‚Ich‘-Identität stets vom ‚Nicht-Ich‘, also dem Anderen, dem Gegenstand, kurzum: von Fremdreferenz zehrt und sich an dieser abarbeitet und sich an diese anbildet. – Übertragen auf die Erziehungswissenschaft heißt das: Man hat es mit einer „Erziehungswissenschaft ohne Erziehung“ (Loch 2006, S. 77) zu tun und ohne Wissenschaft, wie Tenorth poiniert: „Für die Erziehungswissenschaft wird [...] nicht ohne jeweils gute Gründe [...] behauptet, sie sei ‚Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft‘ (Blankertz 1974 u. ö.) und ‚Wissenschaft ohne Wissenschaftstheorie‘ (Drerup 1979, S. 672). Für die Selbstreflexion der Disziplin bleibt dann anscheinend nichts als ein ‚narzißtischer Relativismus‘ (Zedler 1982, S. 266) [...]. Auch erziehungswissenschaftliche Argumentation zeigt die Verfallsformen des Wissenschaftsbetriebs – ‚sekteninterne Debatten‘ (Elias 1978, S. 27) und ‚Zitier- und Lobekartelle [sic]‘ (Hofmann 1968, S. 21)“ (Tenorth 1983, S. 347f.).

Den Begriff des ‚Paradigmas‘ setzen wir im Allgemeinen voraus und meinen damit so viel wie eine wissenschaftlich distinktiv konditionierte Programmstruktur in Theorie (Gegenstandsdefinition) und Methode (Gegenstandsbearbeitung). Diese zeichnet sich durch eine spezifische Art und Weise in Form und Inhalt aus, die sie von anderen Programmstrukturen unterscheidbar macht als eine spezifische Denkungsart und Denkstilistik. In Sach- als auch Sozialdimension formiert sich über diese exklusive Gemeinsamkeit eine kommunikativ *spezifische* Ordnung innerhalb der (Un-)Ordnung des Diskurses (Foucault 1997). Es formiert sich eine wissenschaftsdidaktische und forschungsprogrammatisch relativ exklusive Denkkollektivität (Kuhn 1996; Fleck 2011; Leo 2008).

Während wir den Begriff der ‚Schizoparadigmatizität‘ als Kennzeichnung der Form erziehungswissenschaftlicher (intertheoretischer, d. h. disziplinärer) Differenzierungsprozesse ins Spiel bringen, wollen wir mit einem weiteren Begriff das bezeichnen, was man metatheoretisch zu sehen bekommt, wenn man die Vielgestaltigkeit erziehungswissenschaftlicher *Theoriebildungsprozesse* in den Blick nimmt. Genauso wie Schizoparadigmatizität eine spezifische Form von Differenzierung (wenn man so will: die Differenzverstärkung über *unbestimmte Negationen*; s. a. Nassehi/Saake 2002, S. 69, die vom Gegenstand entkoppelt sind)¹³ bezeichnet, ist die Vielgestaltigkeit der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildungen als ‚verdreht‘ zu spezifizieren: sie ist *polymorph pervers*. Polymorphe Perversion ist für uns nun aber – und das ist entscheidend – ebenso wie ‚Schizo-Identität‘ keine pathologisierende Diagnose, die es zu therapieren gälte, keine ethisch beanstandete Degeneration, die in monomorphe Normalisierung zu überführen wäre.¹⁴

-
- 13 Man könnte es auch so sagen: Im Unterschied zu Differenzierungen, die die Grenze, die sie herstellen mitbeobachten und damit einen sozusagen konkreten negativen Einblick in das von ihnen jeweils Ausgeschlossene haben, können Spaltungen vollkommen blind verfahren. Sie stellen keine Grenze und damit auch keine (realitätsgenerierende) Reibungen zu der ‚Welt‘ her, in die sie hineinhauen, ohne eben dies überhaupt mitbeobachten zu müssen.
 - 14 Denn, um mit Luhmann zu sprechen: Bei einem „pluralistischen“ Verständnis von Wissenschaft [...] [ist] es jedem erlaubt, seine Begriffe auf seine Theorieintentionen abzustimmen, sofern er nur anderen die Freiheit zugesteht, dies auf ihre Weise ebenfalls zu tun. Wenn damit jedem Prediger seine eigene Kanzel gebaut wird, werden jedoch die Entscheidungen, die in der Begriffswahl stecken, kaum mehr kontrolliert; und daraus entsteht sehr leicht ein ‚inflationärer‘ Trend, da das Wissenschaftssystem dann zu viele Möglichkeiten bereitstellt, Einheiten zu konstruieren, mit denen die eigenen Operationen fortgesetzt werden können. Pluralismus macht geschwäztig. Aber Totalitarismus macht stumm. Es soll also nicht bestritten sein, daß auch Theorieimperialismus und insbesondere Alleingeltungsansprüche von ‚totalisierenden‘ Theorien eine Gefahr darstellen, und zwar die Gegengefahr einer Deflationierung des Wahrheitsmediums. Oft entsteht denn auch die Forderung eines wissenschaftlichen Pluralismus im Schoße von Theoriodynamiken, die einen Alleingeltungsanspruch vertreten“ (Luhmann 2018b, S. 390). Oft wurden dann statt Sachdebatte „Konfrontationsstrategien [im Sozialen und Politischen gesucht, die dann] [...] in weitem Umfange an die Stelle seriöser Problemanalyse getreten [sind]. Befallen von einer Art multipler Paradigmatase [– die keine gegenstandsbezogene Pluralität ist,

Vielmehr ist es ein *Beschreibungsversuch* der Art und Weise, wie erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktionen in ihrer epistemischen Sachlogik (*ad rem*) beschaffen sind. Das heißt, es handelt sich um ein wissenschaftsbeobachtendes Urteil über die Modalitäten und Formstrukturen der disziplinären „Kommunikationsprozesse“ (Kade 2011, S. 7). Wir begreifen uns – in botanischer Metaphorologie gesprochen – entsprechend im Folgenden nicht als Gärtner, die einen dschungelartigen Wildwuchs ‚im Garten der Philosophie‘ (sensu Wilhelm Dilthey) zurechtstutzen könnten, wollten oder gar sollten. Vielmehr interessieren wir uns in verstehend-beschreibendem Erkenntnisinteresse für die Morphologie und Modalitäten des erziehungswissenschaftlichen Biotops.

„Perversion“ bedeutet wortwörtlich – vom lateinischen ‚pervertere‘ her: ‚umkehren‘ – ‚Umkehrung‘. Im weiteren semantischen Hof der Begriffsetymologie liegen zudem die Bedeutungsvariationen ‚Verdrehungen‘, ‚(Um-)Stürzungen‘, ‚Umwerfungen‘, ‚Niederwerfungen‘; im übertragenen Sinne gar ‚Vernichtungen‘, ‚Zugrunderichtungen‘ geborgen. „Polymorph“ setzt sich aus dem griechischen ‚polys‘ (πολύς) und ‚morphe‘ (μορφή) zusammen. „Polys“ bedeutet so viel wie ‚mehrere‘, und ‚morphe‘ so viel wie ‚Gestalt‘ oder Form. Man hat es also bei polymorpher Perversion mit *mehrgestaltigen Umkehrungen* bzw. *Verdrehungen* zu tun. Die Frage ist nun freilich, was und auf welche Art und Weise mehrgestaltig verdreht wird; die Antwort: die Art und Weise erziehungswissenschaftlicher Theoriebildungen selbst, die den Gegenstands- und Methodenbezug konstituieren und konditionieren (bedingen bzw. bedingt-machen). Mit anderen Worten: Wie das ‚Was‘ (Gegenstand) sachlogisch hervorgebracht wird, und wie dessen Wahrheitsfähigkeit¹⁵ und -förmigkeit über regelgeleitete Verfahren (Methoden) gewährleistet werden kann.

Die polymorphe Perversion des disziplinären *modus operandi* erzeugt im *opus operatum* eine epistemische Vielgestaltigkeit der Erziehungswissenschaft, mündet in ihre Zerfaserung und Pluralisierung, hat den Verlust von ‚Einheit‘ zur Folge (die, wohlgemerkt, bei Lichte besehen stets nur beobachterabhängig unter einem

die *einen* geteilten Gegenstand verschiedentlich perspektiviert, sondern bloßes Nebeneinander unterschiedlicher Gegenstände darstellt –] ist besonders die Soziologie in Gefahr, bereits erreichte Niveaus der Problembestimmung wieder zu verlieren. Längst Ausgeschiedenes kehrt wieder, ohne sich rechtfertigen zu müssen. Längere Abwesenheit von der Szene ist schon fast ausreichender Grund für erneutes Interesse. Aber die Vielzahl von Entscheidungen und Überlegungen zum Design älterer Theorien sind oft nicht ausreichend dokumentiert und werden daher nicht angemessen mitreproduziert. Und das, was historisch Anschlußentwicklung und Überleitung in neue Formationen gewesen war, wird heute unter Gesichtspunkten der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit eingebettet zu einem Nebeneinander unabhängiger Größen“ (Luhmann 2018d, S. 55 f.).

15 Wohlgerichtet nicht: ‚Wahrheit‘; diese ist stets nur regulatives und nie endgültig erreichbares Ideal bzw. Medium der Wissenschaft, in das wahrheitsfähige Sinnformen eingeprägt werden.

kontingenten Vergleichsgesichtspunkt zu haben war und ist). Dieser Befund wurde und wird verschiedentlich in der Erziehungswissenschaft selbst thematisiert.

2.1 Theoriebildungen zwischen grundgedanklichem Systemdefizit, inkommensurabilem Widerstreit und temporären Lozierungen

Die deskriptive Diagnose des Sachverhalts scheint uns im Forschungsstand relativ unstrittig. Konfliktbeladen ist vielmehr die Bewertung und programmatische Reaktion auf diesen Befund. Wenn der Befund also ist, dass es keine beobachtungslogisch allgemein geteilte Form des Pädagogischen (mehr) gibt, die als Beobachtungsleistung ‚Einheit‘ im Differenten *herstellt*, sondern vielmehr in jedem Denkkollektiv nicht nur zufällig, sondern strukturell wahrscheinlich damit zu rechnen ist, dass jedes Denkkollektiv qua Beobachtungsoperation eine ‚eigene‘ Form des Pädagogischen konstruiert, mitunter in Ignoranz anderer Formen und im unverbundenen Nebeneinander (s. a. FN 13); ja wenn dieser Befund stimmt und gar radikaler noch zutrifft, dass nicht nur ‚Einheit‘ operativ verlustig ist, nicht nur die ‚Einheitsfiktion‘ semantisch, sondern mittlerweile vielmehr auch die normativ regulative Idee der ‚Einheit der Disziplin‘ abhandenkam, ja dann stellt sich nun und eindringlich die Frage, wie damit umzugehen sei. Es lassen sich diesbezüglich unserer Übersicht nach drei diskurslogische Positionen herausdestillieren (detaillierter s. a. die fallunterscheidende Kreuzklassifikation in Dobmeier 2025 im Druck, Kap. 6), was hier aber nicht erneut ausgeführt werden soll.

Dabei wird in der folgenden Darstellung keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die jeweils zitierten Autor*innen haben lediglich exemplarischen Charakter. Im Detail sind die Grenzen zwischen den zugewiesenen Positionen weniger scharf als es unserer ‚idealtypologischen‘ (i. S. v. Max Weber) Reduktion zu Folge hier scheinen mag.

1. Eine in mehr oder weniger strenger Tradition zu J. F. Herbarts Allgemeiner Pädagogik stehende Position, die nach dem *systematisch-pädagogischen Grundgedankengang* respektive ‚einheimischen Begriffen‘ (Herbart) fragt. Wo Werner Loch (1978) nur die „systematische Auflösung der Pädagogik“ (zit. n. Prange 2012a, S. 14) diagnostizierte, habe man es heute mit einem ausgeprägten „Theorie[-]“ bzw. „Systemdefizit“ (Prange 2012a, S. 16) zu tun (e. g. zur Diskussion Bolle/Weigand 2007; Sünkel 2013; Schirlbauer/Schopf/Varelija 2018; Berdelmann/Fuhr 2009; Kraft 2012; Bernhard 2011). Im Besonderen fällt hierunter auch Kritik an den Bildungswissenschaften (d. h. der für Lehrerbildung besonderten Sparte der Erziehungswissenschaft), insofern hier „Sprachverwirrung“ (Lüders 2018, S. 58) in „außerordentlicher Beliebigkeit“ (Lüders 2018, S. 43) babylonischen Ausmaßes vorherrsche.

2. Die zweite Position ist das genaue Gegenteil; eine radikal poststrukturalistische, die sich der Kultivierung von Inkommensurabilität und Widerstreit als kategorischem Diskursprinzip verschreibt. Sie verschreibt sich dem Mandat, in der epistemischen Vielgestaltigkeit der Erziehungswissenschaft, ihrer Zerfaserung und Pluralisierung, im Verlust von ‚Einheit‘ „weniger ein Manko [...], als vielmehr eine Chance“ (Wimmer 2002, S. 110) zu sehen. Einheimische Begriffe werden als ungeeignet und „Chancen der Kontingenz“ (Hebenstreit-Seipt/Hummrich 2020) hingegen herausgearbeitet.
3. Und dann gibt es als dritte Position jene, die gewissermaßen zwischen den beiden Polen zu übersetzen versucht in einer konjunktiven Logik des ‚Sowohl-als-auch‘. Sie operiert im Dazwischen und gibt beiden anderen Positionen *teilweise* und *bedingt* recht. Die dritte Position gesteht zu, dass sowohl temporäre Bestimmungen des Pädagogischen (lozierende Signifikationen) notwendig sind als auch die Notwendigkeit besteht, diese Schließungen fortwährend infrage zu stellen und aufzustören (dislozierende Dekonstruktion) (Schäfer 2013, 2007) – und seien es auch ‚nur‘ metaphorische (Drerup 2015, S. 113) oder imaginäre Schließungen (Schäfer 2017 [2005], S. 135). In diesem Sinne kümmert sich Allgemeine Erziehungswissenschaft nicht um das ‚Letztfundament‘ oder ‚Dach‘ der Disziplin, sondern interessiert sich – in architektonischer Metaphorik – um die *transversale* Moderation, Übersetzung, Beschreibung und das Verstehen von Übergängen zwischen Theorien und Methoden des Pädagogischen (vgl. auch Thompson 2020, S. 13 ff.; Ricken 2010, S. 23 f.; Jergus et al. 2022, S. 6 f.).

Sie *bewahrt* Komplexität und Kontingenz (und hebt sie vielleicht auch Hegelianisch dreifach auf bzw., und, eigentlich präziser: überführt Widersprüche nicht in Synthese, sondern luhmannianisch in Paradoxieentfaltung, d. h. in System-Bildung). Sie erinnert – wie ein Knoten im Taschentuch (Thompson 2020, S. 14) – daran, sich der Kontingenz jedweder temporären Schließung von Komplexität immer wieder erneut kategorial wie normativ bewusst zu werden; die jeweilig applizierte Beobachtungsform und Begriffs-Konstellation und -Konstellierung ist stets erneut zu ver(un)gewissern (vgl. auch Thompson 2020, S. 13 ff.; Schäfer/Thompson 2014, S. 13). Sowohl forschendes Wissenschafts- als auch praktisches Erziehungshandeln erfordert jedoch, Begriffe *einstweilen* fest-zustellen, um Information als etwas *In-Form*-Gebrachtes gewinnen zu können (vgl. Fuchs 2011b, S. 134; vgl. dazu kritisch auch: Nohl 2021, S. 189).

Dass es keine metaphysisch ewigen Garantien für das ‚Wahre‘, ‚Schöne‘ und ‚Gute‘ gibt, heißt allerdings noch nicht, dass sich dadurch jedweder Versuch erübrigen würde, doch immer wieder qua „selbsttragend[em] [...] Unterscheidungsgebrauch“ (Nassehi 2011, S. 46) Sinn, Form und Begründung sich abzuringen und über Theorien den „Zugang zum Unzugänglichen“ (Jahraus 2011, S. 28) zu substi-

tuieren und kompensieren. Oder, wie Vogel in anderem Kontext pointiert, es ist zwar durchaus so,

„dass man im Rahmen der jeweils typischen Argumentationswege und Geltungsgründe sowohl pädagogische Normen wie theoretische Forschungsdesigns jeweils gut begründen kann, dass aber keine überzeugende Letztbegründung möglich ist, also am Ende ein Rest von Dezisionismus bleibt – ein Rest, den man versuchen kann, zu minimieren und der keinesfalls bedeutet, dass Beliebigkeit herrscht und Begründungsversuche sinnlos sind“ (Vogel 2019b, S. 321).

Es ist die fortwährende ‚ewige‘ Herausforderung, *handeln* zu müssen, die zum Entscheiden zwingt – sei es forschungspraktisch oder im pädagogischen Feld. Jeder Versuch also einer Bestimmung im Medium des Letztunbestimmbaren muss sich eben als genau das *selbst problematisieren und limitieren*: als Versuch der Komplexitäts- und Kontingenzeinschränkung im Spiegel von Soziologisierungen, Pragmatisierungen und Historisierungen begrifflicher Konstellierungsarbeit.

Jedwede temporäre Still-Legung des ‚Pädagogischen‘ – ähnlich der Informatiengewinnung im Spiegel der Unschärferelation und Superposition im Quantenphysikalischen – wird kategorisch mit Kontingenz- und Komplexitätsverlust ‚erkauf‘, ist aber für jedwede Forschung als auch Handlung als Momentaufnahme zwingend notwendig, um überhaupt Information gewinnen zu können. Entsprechend hat auch in einem „formalen Sinn“ (Kenklies 2015, S. 170) der ambitionierte Versuch „pädagogische[r] Aufklärung als Aufklärung über uns selbst [...] bis heute nicht geendet“ (ebd.). Ohne eine zeitweise Fixierung des Gegenstands würden wir nur differenzlos schauen, aber nicht sehen; wobei gilt:

„Doch die ernstesten Dinge, da, wo es wirklich um die Wahrheit geht, sind immer die allerzerbrechlichsten. Die Wahrheit ist nicht etwas Festes, was man in der Hand hält und dann getrost nach Hause tragen kann; nicht umsonst ist es gerade Mephisto, der als Repräsentant des verdinglichten Denkens das fordert“ (Adorno 1973, S. 84).

Gerade in dieser eingestandenen Fragilität jedweden Bestimmungsversuchs des Pädagogischen, gerade im Angesicht der Gefahr, sich im Unbestimmten zu verlieren, wächst aber auch das Rettende (Heidegger 1957, S. 66); in der Fragilität liegt sodann die produktive Chance auch, das Pädagogische stets *neu* (Labaree 1998, S. 9), *anders* (Koller 2018; Engel/Köngeter 2019; Pongratz 2010), vielleicht auch *besser* zu bestimmen – was auch immer der selbst wiederum kontingente Bewertungsmaßstab des ‚Besseren‘ sein mag.

Der Vollständigkeit und Fairness halber sei erwähnt, dass der Verlust von disziplinärer und gegenstandslogischer ‚Einheit‘ – so es je eine solche gab – hin zur polymorphen Perversion kein Sachverhalt ist, der distinkтив und sui generis die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft zum anarchistischen *Punk* unter den So-

zialwissenschaften auszeichnet respektive als vermeintlich spätes ‚Problemkind‘ der Philosophie, Soziologie, Psychologie oder Theologie abstempelt.

Zwar sind die Stimmen aus den eigenen Reihen zahlreich und eindringlich: es handele sich um eine „verspätete Disziplin“ (Rieger-Ladich 2007, S. 164), die seit ihrer Konstitution mit theoretischen und praktischen „Hypothesen“ (Tenorth 1989, S. 132) das bereits besetzte akademische Spielbrett betrat, somit keine gute Startposition hatte (s. a. Kraft 2009a, 33 ff.; Rieger-Ladich 2009). Eine „bis heute prekär[e] Fachidentität der Erziehungswissenschaft [...]“ (Sanders 2013, S. 85), eine „zunehmend prekäre“ (Meyer-Wolters 2009, S. 60) „Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft [...]“ (ebd.), „intellektuelle Selbsteignung“ (Bernhard 2011, S. 30) des disziplinären „begrifflich-theoretischen Instrumentariums“ (Bernhard 2011, S. 29) wird konstatiert, und der erziehungswissenschaftliche Versuch, sich „als eigenständige Disziplin zu profilieren [...] [, hat] dabei ein Profil ausgebildet, das sie für die erwähnten Kämpfe nicht eben besonders gut wappnet“ (Rieger-Ladich 2009, S. 187).

Die Zentrifugalkräfte durch die Entgrenzung des Pädagogischen bzw. des „Erziehungs begriffs“ (Welter/Tenorth 2022) bzw. dessen Vernachlässigung (Oelkers 1991) katalysieren dies danach zudem noch weiter, in ein „kommunikationslose[s] Nebeneinander“ (Zedler 2011, S. 338) mündend (vgl. etwa auch Benner 2022, S. 8; Meseth et al. 2019, S. 10).¹⁶

„[I]hre Eigenständigkeit als Wissenschaft scheint sie bis heute weniger durch einen gesicherten Stand domänenspezifischen Wissens oder innovative Beiträge zur Theorieentwicklung als vielmehr durch ihren Institutionalisierungsgrad [etwa über bloß spatial oder organisational geteilte Rahmung; F. D. / F. K. K.] zu gewinnen [...]. [Man hat es mit einem; F. D. / F. K. K.] „bislang nur gering ausgebildete[n] Systematisierungsgrad ihres Wissens [zu tun], und [mit] Unübersichtlichkeit ihrer Forschungsleistungen und [...] fehlende[r] epistemologische[r] Eigenständigkeit [...]“ (Meseth/Lüders 2018, 7).¹⁷

Diese Einschätzung bestätigen auch nochmals aktuelle Wissenschaftsforschungen, die zeigen, „dass die Disziplin nach wie vor nicht auf eine eigenständige Theorieproduktion zurückgreift, sondern überwiegend fremddisziplinäre Theorien rezipiert“ (Vogel 2024b, S. 1217).

16 Das wird übrigens auch vom ‚Außen‘, etwa seitens systemtheoretischer Soziologie, so wahrgenommen, dass die Erziehung und ihre Wissenschaft ein Entgrenzungsproblem hat: „Es mangelt der Erziehung an ‚Limitationalität‘. Sie kennt ihre eigenen Grenzen nicht und schafft es daher auch nicht, innerhalb ihrer Grenzen an einem problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten zu arbeiten“ (Baecker 2004, o. S.; vgl. sehr ähnlich in der Einschätzung: Fuchs 2005, S. 13–18).

17 Dazu, dass sich das Systematisierungs-Plädoyer heute keineswegs (mehr) von selbst versteht, s. a. problematisierend: Nohl (2021, S. 199 f.).

Kurzum: Erziehungswissenschaft verhält sich demnach offenbar strukturell eher als *Sonderforschungsbereich*, als bürokratische Klammer, über die Theorien und Methoden aus Soziologie, Psychologie, Philosophie et al. finanziert werden, denn als eigenständige Disziplin; sie entspricht dann eher einem „Verwaltungsressort“ (Adorno 1998a, S. 122), bringt qua genuiner „Verwaltungssprache [...] das Heterogene unter einen Hut“ (Adorno 1998a, S. 140).¹⁸ Und, wie es für Verwaltungssysteme typisch ist, folgen daraus typische Probleme eines „„Mehrgrenzensystems“ (Luhmann 1966b, S. 79)“ (Kühl 2022, S. 324). Mit Tenorth (1999, S. 63 f.) den epistemischen Status der Erziehungswissenschaft kommentierend:

„[E]s gehört zum Identitätsbild der Disziplin, in pragmatischer, praktischer, handlungsorientierender Dimension definiert zu werden. Die Erziehungswissenschaft, so könnte man diesen Diskrepanzbefund deshalb auch formulieren, wird als Wissenschaft zum Problem, weil sie mehr sein will als Wissenschaft. Sie will das Handeln orientieren, die Praxis gestalten, Theorie sein, die zugleich und uno actu berät und forscht, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentiert. Aber auf dem Hintergrund der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung kann man wissen, daß beides zugleich nicht nur schwer möglich, sondern unmöglich ist“ (ebd.).

Tenorth beschreibt des Weiteren „erziehungswissenschaftliche [...] Verfallsformen des Wissenschaftsbetriebs – ‚sektenerne Debatten‘ (Elias 1978, S. 27) und ‚Zitier- und Lobekartelle‘ (Hofmann 1968, S. 21)“ (Tenorth 1983, S. 347 f.; s. a. homolog für die Soziologie: Schimank 2010, S. 240¹⁹). An anderer Stelle ruft Tenorth (1984, S. 52) in Bezug auf Dilthey dazu auf, nicht weiter in die dogmatische Beschränkung denkkollektiver „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ (ebd.) zu verfallen (s. a. ähnlich im US-Amerikanischen Labaree 1998, S. 7, 11).

Im Folgenden wollen wir nicht weiter nachspüren, warum ausgerechnet aus den eigenen Reihen der Erziehungswissenschaft so oft die vermeintlich prekäre Disziplinidentität bzw. das „leider doch weit verbreitet[e] pädagogisch[e] Klage[lied] [...]“ (Ricken 2007, S. 18) eingestimmt wird (s. a. kritisch Tenorth 2011, S. 142,

18 Bezuglich der aktuellen ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ konzediert Ricken (2024) gar, dass „sich also ab[zeichnet], dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eher eine Sammelbezeichnung – böse Zungen haben bisweilen gesagt: ‚Restekategorie‘ – darstellt denn eine in der Sache treffliche Beschreibung“ (ebd., S. 113).

19 So schreibt Schimank: „Wenn niemand mehr irgendjemanden, außer einige auserkorene Sünderböcke, in der Sache herausfordert, um nicht anzuecken, versinken alle, über braves wechselseitiges Zitieren autopoitisch aneinandergekettet, gemeinsam im Sumpf des ideenfeindlichen Mittelmaßes – was freilich so schnell keiner merkt, weil ja andere, bessere Wahrheiten gar nicht mehr hervorgebracht werden und die äußerliche Bilanz der Publikationsmengen, Zitationsraten und Drittmittelsummen weiterhin stimmt, sich wahrscheinlich sogar noch verbessert“ (2010, S. 240). – Feministisch ähnlich äußern sich etwa auch Anne Rohstock (2021, S. 269–272) sowie radikal aufklärungstheoretisch Marina Garcés (2022, S. 77 ff.).

148). Manch einer findet solch Hinweise auf „eigene Versäumnisse und eklatante Theoriedefizite [...] erfrischend mitleidlos [...]“ (Rieger-Ladich 2009, S. 187) – wir finden es aus metatheoretischer Perspektive schlicht *interessant* zu beobachten – und zwar die Debatte damals wie heute (jüngst etwa dokumentiert in dem Band von Erdmann et al. 2024).

Auch heute wird von weithin als ‚allgemeinerziehungswissenschaftlich einschlägig geltender‘ Warte aus beschrieben, dass man es „unmissverständlich“ (Ricken 2024, S. 111) mit „Debatten in einer Art ‚Krisenmodus‘“ (ebd.) zu tun habe, die die Frage nach dem ‚Allgemeinen‘ und damit nach der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘, ihrem „Sinn und Zweck“ (ebd.) verhandeln, wobei diese „seit den 1990er Jahren einen erheblich stärker problematisierenden, einerseits offen bestreitenden und andererseits mühsam verteidigenden Unterton bekommen [...]“ (ebd.) haben. Letztlich sei

„es nicht verwunderlich, dass sich die Assoziation ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ mit einem arg allgemeinen, irgendwie diffusen und vor allem unspezifischen Teil der Erziehungswissenschaft festgesetzt hat – sprich den anderen mit Feldbezug bezeichneten Teildisziplinen – zuzuordnen ist. Ganz weit weg von einer ‚Restekategorie‘ ist das dann nicht mehr“ (ebd., S. 114 f.).

Und irgendwie, auch wenn man andere (disziplinpolitische oder verwaltungslogische, etwa mit Bezug auf DFG-Gutachtenskategorien) Aspekte heranzieht, demnach ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ unter ‚Erziehungswissenschaft allgemein‘ falle, scheint sich doch abzuzeichnen: „auch auf diesem Weg [wird man; F. D./F. K. K.] den Geruch einer Restekategorie nicht los“ (ebd., S. 115). Die Frage, was eigentlich ‚das Allgemeine‘ als vermeintlicher Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft respektive der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen ausmache, lässt einen also mit einer gewissen „Verlegenheit“ (ebd.) zurück. Ricken kommt sodann zu dem Schluss, dass es letztlich nicht nur um die Frage nach ‚dem Allgemeinen‘ als Gegenstand gehe, sondern auch um damit verbundene (disziplin-)politische ‚Kämpfe‘: So

„geht es bei diesen Verschiebungen spätestens seit den 1970er Jahren auch um Hegemonie- bzw. inzwischen auch um Existenzkämpfe, insofern es um Professuren und Stellen, Gelder und Förderanteile geht. Zudem sind Denominationen nicht nur Anzeiger für eine disziplinäre Differenzierung, die dann z. T. auch als Gartenzäune dienen können, sondern auch Weichenstellungen, in welche Richtung sich das Fach entwickelt bzw. entwickeln soll. Entscheidungen, Teildisziplinen für wichtiger und weniger wichtig bzw. gar verschmerzbar zu halten, liegen dabei nicht allein in den Händen der Wissenschaftler:innen oder der Fachgesellschaften, sondern werden auch von Rektoraten oder Präsidien bzw. Ministerien im Hintergrund mit z. T. gravierenden Eingriffen vorangetrieben allerdings je nach Standing der Disziplin doch

sehr unterschiedlich: Bislang habe ich es noch nicht erlebt, dass ein Rektorat die Legitimität einer Theoretischen Physik, einer Theoretischen Chemie etc. bestritten und zur Umdenomination gedrängt hätte – hier wiederholen sich vielfältige Aspekte der Geringschätzung (Ricken, 2007). Inzwischen dienen aber Systematiken der jeweiligen Fachgesellschaften inneruniversitär sehr wohl auch als Argumentationshorizonte was für ‚die Allgemeinen‘ ja auch ein Ansporn sein könnte, hier doch mehr Klarheit zu schaffen“ (ebd., S. 116).

Woran es der Erziehungswissenschaft hierbei gewissermaßen mangele, sei nicht Entdifferenzierung, Ausdehnung, Ausweitung, sondern im Gegenteil: ihr gelinge nicht die erforderliche „Reduktion oder ‚Normalisierung‘“ (ebd., S. 117), mit der Folge, dass

„es daher nicht mehr [gelingt; F. D. / F. K. K.], disziplinäre Differenzierung aufrecht zu erhalten bzw. gar voranzutreiben; noch weniger gelingt es aber, neue bzw. sich anders nennende Teildisziplinen auch institutionell ohne Kosten zu integrieren, so dass es in dieser Phase dann spätestens seit den 1990er Jahren sowohl zum Abbau als auch zum Umbau von erziehungswissenschaftlichen Professuren kommt und kommen muss“ (ebd., S. 117).

Systemtheoretisch – könnte man dies mit Luhmann unseres Erachtens nun reformulieren – heißt das eben: Universalisierung erfordert Spezifikation: Nur indem man sich auf einen Kernbereich abgrenzbar festlegt, kann man diesen als sich so eröffnenden Kosmos, in dessen Licht alle anderen (soziologischen, psychologischen usw.) Dinge erstrahlen, als spezifisch erziehungswissenschaftlich vorzei- gen.

Wenn Ricken im Weiteren nun „die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in ein Verhältnis zu zeitgleichen Entwicklungen in Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften [...]“ (Ricken 2024, S. 117) setzt und betont, dass sich zeigt, „dass nur die Erziehungswissenschaft sich insgesamt (proportional) verkleinert, während die anderen Disziplinen z. T. gehörig anwachsen bzw. stagnieren“ (ebd.),²⁰ dann scheint uns dies nicht zuletzt mit der fehlenden Grenzscharfe zu tun zu haben, die ausweist, was überhaupt – eben metatheoretisch minimalkontingent – einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz ausmache. Die gesellschaftliche Relevanz erziehungs- und bildungsbezogener Fragestellungen – insbes. auf die Art und Weise verhandelt, wie es typisch ist in ‚allgemeinerziehungswissenschaftlichen‘ Diskussionszusammenhängen –,

20 Zur Frage, ob „Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug?“ (Grunert 2012) sei, kann aktuell diagnostiziert werden, dass insbes. die „Allgemeine Erziehungswissenschaft [...] sich [...] seit der Bologna-Reform in einem gesteigerten Verteilungskampf mit den handlungsfeldbezogenen Teil-disziplinen [befindet] [...]“ (Grunert / Ludwig 2024, S. 1274).

scheint uns nämlich nachgerade nicht ab-, sondern im Gegenteil zugenommen zu haben.

Statt nun aber das Problem primär als hegemoniales oder kulturpolitisches zu rahmen und entsprechend politische Lösungen zu suchen, scheint uns, dass man zunächst und vor allem eine *in der Sache* „des Erziehungswissenschaftlichen“ verankerte und konturierte Antwort braucht, auf dessen Grundlage man überhaupt in politische ‚Verhandlungen‘ – um nicht zu sagen: ‚Kämpfe‘ – treten kann. Ansonsten mag man zwar nominal ‚erziehungswissenschaftliche‘ Stellenhülsen vielleicht als Resultat von „bloßen Formelkompromissen“ (Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 33) gewinnen, die dann aber wiederum von bspw. Psycholog:innen besetzt werden und unter dem ‚Klingelschild Erziehungswissenschaft‘ dann weiterhin eben distinktiv psychologische Forschung betreiben und ebendiese in psychologischen Journals publizieren (also daraus nicht einmal ein Geheimnis machen, dass sie die Erziehungswissenschaft nur als Abrechnungsziffer für ihre im Kern ja psychologische Forschung benötigen).

Genau aus diesem Grund genügt es ja auch nicht, nur oder primär darauf zu schauen – was wissenschaftssoziologisch aber interessant wäre –, was sog. ‚Erziehungswissenschaftler:innen‘ tun, denn: unter dem Titel ‚Erziehungswissenschaft‘ kann auch viel in der Sache getan werden, was *de facto* nicht als (allgemein-)erziehungswissenschaftlich ‚gilt‘ (Vogel 2024a, S. 13), sondern nur nominal ‚erziehungswissenschaftlich‘ genannt wird, ohne in der Sache auch operativ *erziehungswissenschaftlich* zu sein (eine psychologische Forschung wird in der Sache nicht dadurch schon erziehungswissenschaftlich, dass sie jemand ‚erziehungswissenschaftlich‘ nennt oder sie von jemandem betrieben wird, der auf dem Klingelschild ‚Institut für Erziehungswissenschaft‘ stehen hat; organisationale Personaleinstellungslogiken sind mitunter schlicht nicht der Sachlogik, sondern anderen Leitgesichtspunkten geschuldet, etwa, wer die Impact-Faktor-Kennzahlen der Fakultät am ehesten pushen kann, nachrangig, aus welcher gegenstandsverbürgenden Disziplin jene:r kommt).

Sicherlich braucht es auch politische Einsätze im eben politischen – nicht: wissenschaftlichen – Ringen um das Erziehungswissenschaftliche und Pädagogische. Aber – differenzierungstheoretisch-systemtheoretisch gesprochen – ersetzen politische Argumente und politische Operationen eben nicht das, was genuin als wissenschaftliches Problem der Gegenstandskonturierung und -hervorbringung sich darstellt – sprich: als Problem des distinktiv ‚Erziehungswissenschaftlichen‘, das unseres Erachtens eben nachgerade nicht einfach bloß eine additive Summenfunktion aus ‚Soziologie + Psychologie + Philosophie + Politologie + u. dgl. m.‘ ist. Durch additive Aufsummierung verschiedener Bezugsdisziplinen erschließt sich eben noch nicht ansatzweise und hinreichend das, was als *genuin in eigener Gegenstands- und Wissenschaftsbereich* – als ‚das Erziehungswissenschaftliche‘ – emergiert, sich stabilisiert und sich entsprechend metatheoretisch-minimalkontingent konturieren lässt.

Sicherlich ist aber Ricken (2024, S. 118) darin zuzustimmen, dass „nicht von der Hand zu weisen [ist], dass die in den wissenschaftspolitischen Kämpfen erlittenen Kränkungen nicht einfach verschwunden sind“ (ebd.). Diese Kränkungen und Verluste durch Politisierung, Emotionalisierung, Moralisierung oder Ideologisierung der Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen nachhaltig lösen zu wollen, scheint uns aber ohne ein metatheoretisch-minimalkontingentes Verständnis in der Sachdimension, d. h. ohne eine konturierbare Facheigentümlichkeit des Gegenstands und seiner methodologisch-methodischen Bearbeitungsweise, allenfalls als Interims-Lösung zu funktionieren, die jedoch – da andere Disziplinen wohl die Politisierung, Emotionalisierung, Moralisierung, Ideologisierung wiederum spüren werden – große Gefahr läuft, sich in eine Dialektik der Reaktanz zu verwickeln, d. h. also noch mehr Abwehrmechanismen und idiosynkratische Vorbehalte *nolens volens* zu evozieren, ja geradezu „die erklärten Verächter‘ (wie Schleiermacher das mal mit Blick auf die Religion gesagt hat) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ [...]“ (Ricken 2024, S. 118) in ihren Vorbehalten zu bestätigen.

Dass das wiederum für die *Sache* der Allgemeinen Pädagogik und Allgemeinen Erziehungswissenschaft freilich unseres Erachtens bedauerliche und vielleicht ja auch vermeidbare ‚Kollateralschäden‘ (sofern es denn überhaupt auch einen ‚Kollateralnutzen‘ dessen gibt?) im Einsatz um das ‚Allgemeine‘ zeitigt, scheint uns einleuchtend. Die Frage, wie das ‚Allgemeine‘ zu seinem in der Sache begründeten Recht kommen kann, ist also kein Zielkonflikt, eher ein Umsetzungskonflikt, und unser hier zu erprobender Weg ist: sich für das ‚Allgemeine‘ der ‚Erziehungswissenschaft‘ mittels minimalkontingenter Metatheorisierung einzusetzen. Wenn man jeden sachlogischen Wahrheitsanspruch nämlich aufkündigt und alles primär oder überwiegend Macht, Herrschaft, Hegemonie – kurzum: politischer Logik – anheimstellt, läuft man dialektisch unweigerlich Gefahr, sich selbst jene Planken (auf dem eigenen ‚Theorieschiff‘) an Wahrheitsanspruch – der sich auch gegen politische Mehrheiten in seiner eigenlogischen Sachdignität verteidigen ließe – unter den Füßen wegzu ziehen bzw. wegziehen zu lassen. Gerade weil wir uns der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, ja auch der Allgemeinen Pädagogik verbunden fühlen, ist unsere differenzierungstheoretische Antwort – wissenschaftliche Wahrheitsansprüche nicht in politischen Machtansprüchen aufzulösen und zu entdifferenzieren – nachgerade nicht die politische Vernachlässigung, sondern vielmehr die sachlogisch-wissenschaftliche Stärkung dessen, um das es sich einzusetzen lohnt und das jedem politischen Einsatz letztlich als Grundlage unterliegen müsste.

Denn:

„Entgrenzung ist ein aktuelles Problem der Disziplin (vgl. Bünger & Jergus, 2021), und es ist mit Blick auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft keines, das man vernachlässigen sollte – jedenfalls dann nicht, wenn man sich der Erziehungswissen-

schaft im Allgemeinen und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen besonders verbunden fühlt“ (Vogel 2024a, S. 14).

Oder, wie Ricken (2024, S. 122) ähnlich – u. a. in würdigendem Bezug auf Jergus, Bünger, et al. – zu bedenken gibt, geht es doch

„neben der gut nachvollziehbaren wissenschaftspolitischen Dimension auch um eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Korrektur im Wissenschaftsbegriff – und zwar in beide Richtungen, nämlich einerseits als Argumentation gegen die Verengung des Forschungsbegriffs, andererseits aber auch als Selbstanstrengung, den eigenen Forschungsmodus auch methodisch ausweisen zu können und spezifische Theorieforschungsmethoden sowohl zu versammeln als auch i. T. noch zu entwickeln. Das ist schließlich nicht nur wissenschaftspolitisch und wissenschaftstheoretisch unverzichtbar, sondern auch wissenschaftsdidaktisch ungemein wertvoll, soll die Ausbildung in Theorieforschung sich gerade nicht mehr bloß sozialisatorisch – also in traditionellen ‚Meister-Schüler-Verhältnissen‘ (Steiner, 2004) – vollziehen, sondern – wie in manchen Theorieforschungswerkstätten bereits durchgeführt – systematisch erlernt werden“ (Ricken 2024, S. 122).

Dem können wir vorbehaltlos zustimmen, denn: auch unsere metatheoretisch-minimalkontingente Fassung gibt erste Antworten an die Hand, worum es – etwa in *erziehungswissenschaftlichen* (nicht ‚bloß‘: soziologischen, philosophischen, soziologischen usw.) Forschungswerkstätten – wohl der Sache im Mindesten nach geht. Dann kann man auch Studierenden überhaupt und genauer sagen, was einen genuin *erziehungswissenschaftlichen* Zugang ausmacht, als bloß auf die geradezu „schmerhaft basale[] Frage, was AEW [Allgemeine Erziehungswissenschaft; F. D. / F. K. K.] eigentlich genau ist“ (ebd.), ratlos verweisen zu müssen, d. h. auf die aktuelle Lage verweisen zu müssen, „dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ ihrerseits bloß vage bzw. diffus ist und sich daher weder zu wissenschaftstheoretischen noch zu wissenschaftspolitischen Zwecken gut eignet [...]“ (Ricken 2024, S. 122). Die Frage nach dem Allgemeinen kommt früher oder später letztlich erfahrungsgemäß immer; „immer bleibt die Frage, was das Allgemeine, die *Allgemeine* denn eigentlich ist [...]“ (Vogel 2024a, S. 13). Denn:

„Die Bezeichnung AEW beschreibt bei näherem Hinsehen ein recht breites Feld, das sich irgendwo zwischen distinkter teildisziplinärer Grenzziehung und einem eher vagen akademischen Lebensgefühl bewegt, es handelt sich – wie so häufig in der Erziehungswissenschaft – eben nicht um ein homogenes, säuberlich abgepacktes und gut zu erkennendes Wissens-, Themen- oder Referenzpaket, an dem man DIE AEW jederzeit gut von anderen Teildisziplinen unterscheiden und erkennen könnte“ (ebd., S. 7).

Wir stimmen nun zwar Ricken (2024, S. 123) im Weiteren darin zu, dass die Frage nach dem ‚Allgemeinen‘ nicht einfach schon mit einem vermeintlich „fehlenden Feldbezug“ (ebd.) oder dem Hinweis erledigt sei, „[d]ass ‚das Allgemeine‘ aber doch mehr bzw. anderes bezeichnet als eine formale (Nicht-)Zuordnungskategorie [...]“ (ebd.), gleichwohl letzteres wohl „unstrittig sein [dürfte]“ (ebd.). Aber: Die Unmöglichkeitsbehauptung, dass nicht minimalkontingent-metatheoretisch bestimmbar sei, was das ‚Erziehungswissenschaftliche‘ der Erziehungswissenschaft ausmache, erschließt sich uns in ihrer Plausibilität derzeit (noch) nicht. Ricken schreibt: „Ich sehe keine Möglichkeit, einen inhaltlichen Begriff des ‚Allgemeinen‘ so zu etablieren, dass er dann als Kennzeichnung einer – theoretisch verfahrenen – Teildisziplin taugen könnte“ (ebd.). Wenn wir nachfolgend hingegen metatheoretische Minima herausarbeiten, und damit eine systematische Grundstruktur (operative Strukturdifferenzen) der Erziehungswissenschaft freizulegen meinen, scheint uns das gerade doch *hinreichend wenig* Konturierung mit dabei *möglichst viel Unbestimmtheit* zugleich, entlang derer sich erziehungswissenschaftliche Fragen als solche grundlegend ‚identifizieren‘ lassen und ins Verhältnis, in Relation zu allerlei intradisziplinären Spezialproblemen und interdisziplinären wie gesellschaftlichen Problemen setzen zu lassen.

Gerade solche Übersetzungs- und Problematisierungsleistungen erfordern doch gerade eine minimalkontingente transversale Systematisierung, entlang derer und anhand dieser sich alles Weitere – alles, was Allgemeine Erziehungswissenschaft dann zu leisten vermag – auf- und erschließen lässt. Insofern stimmen wir wiederum Ricken (2024, S. 125) darin zu, dass eben ein sehr „viel grundsätzlicheres Problem der Wahrnehmung und Identifikation sozialer Interaktionen und Praktiken als pädagogischer Interaktionen [...]“ (ebd.) auf dem Spiel steht. Wir verstehen insofern die Bilanz von Ricken (2024, S. 125)²¹ gewissermaßen als Einladung, herauszufinden, ob sich nicht doch eine minimalkontingente Bestimmung ‚des Erziehungswissenschaftlichen‘ möglich sei – die aber eben nicht substanzontologisch ist, sondern in der Sache immer wieder erneut operativ und kontingent, aber: minimalkontingent hervorgebracht werden muss, und die in der Sache eben nicht bloß ein politischer Hegemonieeffekt ist.

Und gewissermaßen bietet Ricken (2024, S. 25) selbst eine Überlegung an, die durchaus kompatibel zu unserem minimalkontingenten Metatheoretisieren scheint:

21 „Solange sich ein inhaltlicher (und nicht bloß formaler) Begriff des ‚Allgemeinen‘ nicht überzeugend auf- und ausweisen lässt, so lange sind auch Kennzeichnungen wie ‚Allgemeine Pädagogik‘ ebenfalls nicht überzeugend. Sie dann zur (wissenschaftspolitischen) Kennzeichnung von Teildisziplinen sowie zur Justierung von damit zusammenhängenden Selbstverständnissen zu nutzen, scheint mir ausgesprochen fragwürdig“ (Ricken 2024, S. 125).

„Eine Lösungsperspektive könnte sein, das ‚Allgemeine‘ nicht mehr in der bisherigen Entgegensetzung zum ‚Besonderen‘ zu fassen, sondern in dem zu situieren, was die vielen Besonderen verbindet, was sie miteinander teilen und was sie aneinander bindet – ohne es deswegen alle auch jeweils bzw. es dann gemeinsam haben zu müssen. Es könnte daher darum gehen, das ‚Allgemeine‘ selbst relational zu denken, so dass Sozialität und dessen Strukturen das Register sind, in dem das ‚Allgemeine‘ erläutert und bestimmt werden müsste“ (Ricken 2024, S. 25, Fn. 11).

Minimalkontingentes Metatheoretisieren benennt gewissermaßen die in der Sache des Erziehungswissenschaftlichen (s. a. ähnlich bereits in der Frage bspw. Fuhr / Schultheiß 1999) selbst liegenden ‚Schlüssel‘, die Anschlüsse und Übersetzungen – also Relationierungen und Verbindungen – an das weitere erziehungswissenschaftliche Sprachspiel bzw. an die Anschlusskommunikation herstellen.²²

Damit unterscheidet sich unser Zugang von solchen Versuchen, die zwar ähnlich in der Intuition angelegt sind, dass es nämlich Arbeit an den jeweiligen „Konturen“ (Su 2024, S. 398) des Theoretisierens des ‚Pädagogischen‘ brauche, um „daraus Trittsicherheit zu generieren“ (ebd., S. 390). Aber uns geht es nachgerade nicht um die Behauptung eines „primären Rahmens“ (ebd., S. 392) einer Theorie des Pädagogischen bzgl. der Frage, „inwiefern sich verschiedene Allgemeine Pädagogiken (implizit) auf diese Weise konstituieren“ (ebd., S. 398). Denn mit Luhmanns Differenzierungstheorie denken wir metatheoretisch-minimalkontingente Unterscheidungen eher als spezifisch kontexturierte Beobachtungsoperationen, die das ‚Weiterstricken‘ erziehungswissenschaftlicher Operationen ermöglichen und orientieren, was wir eher mit einer Wittgenstein'schen Metapher des fasrigen Fadens (Wittgenstein 1984, S. 278, § 67) unter dem systemsoziologisch adaptierten „Stichwort ‚Stricken‘“ (Fuchs 1999, S. 82, Fn. 187) denken. Wir denken dies also nicht mit der Idee einer etwaigen „Einschachtlung“ (Su 2024, S. 396) von „Differenzen“ (ebd.) bzw. „Einschachtelung der Kultur“ (Mollenhauer 1983 zit. n. Su 2024, S. 397)²³ – und ohnehin verzichten wir hier erst einmal auf den Kulturbegriff, da dieser nicht minimalkontingent ist (s.

22 Vielleicht hilft solch metatheoretische Selbstvergewisserung auch, „die Forschungsdynamik zur Theorieentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft [...]“ (Krüger / Kuper / Rauschenbach 2024, S. 1188) anzuregen und zu konsolidieren, welche „in den letzten Jahrzehnten deutlich bescheidener“ (ebd.) ausfiel. – Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die Debatte um das Genre ‚Allgemeine Pädagogik‘ weiter zu rekonstruieren und zu konturieren, vermeinen aber eine deutliche Tendenz beobachten zu können, dass Selbstbeschreibungen des ‚Niedergangs‘, die das ‚Allgemeine‘ bzw. die ‚Allgemeine Pädagogik‘ selbst betreffen, die letzten Jahrzehnte über gewissermaßen ‚typisch‘ geworden sind – was sich wiederum zu decken scheint mit den Befunden seitens der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung, die oben schon angeführt wurden bzw. nachfolgend noch zitiert werden.

23 Systemtheoretische „Differenzierungstheorie [ist] eine Theorie der Multiplikation von System / Umweltdifferenzen und nicht eine Theorie ineinandergeschachtelter russischer Puppen. Deswegen ist jede Container-Metapher irreführend. Auch für die Funktionssysteme der Gesell-

etwa die Problematisierungen des Kulturbegriffs, in: Emmerich 2025 in Druck; Luhmann 1999, S. 397 f.; Radtke 2011, S. 109; 2023; Diehm/Radtke 1999, S. 49–68; Aleksandrowicz 2011).

Wir stimmen aber – um das nochmals zu unterstreichen – der grundlegenden Intuition zu, dass es relative Trittfestigkeit auf einer metatheoretisch mittels ‚floating anchors‘ vertauten Plattform des ‚Erziehungswissenschaftlichen‘ braucht, und zwar eben auch in Fragen, was eigentlich erziehungswissenschaftliche Kommunikation als ‚erziehungswissenschaftliche‘ konstituiert. Allerdings begreifen wir unseren Versuch dabei nicht als Ansatz, nur „mit dem Besten weiterzuarbeiten, was bestehende Theorietraditionen zu bieten haben, um davon ausgehend über ein theoretisch ambitionierteres und auf die Eigenheiten und -dynamiken von pädagogischen Praktiken und Arrangements besser abgestimmtes Programm der Erziehungs- und Bildungsforschung nachzudenken“ (Drerup 2025, S. 560 f.) – denn: was jeweils ‚das Beste‘ sei, ist unseres Erachtens letztlich doch eine in besonderem Maße verwendungszweck- wie bewertungsrelative, also ziemlich contingente, beobachterabhängigen Idiosynkrasien unterliegende Frage. Vielmehr begreifen wir unseren Ansatz daher als einen Versuch, mit dem *Minimalkontingenten* weiterzuarbeiten, gleichwohl Drerup im Übrigen darin zuzustimmen ist, auch im Folgenden, wenn er schreibt:

„Insbesondere im Lichte sich stetig wandelnder Theorie- und Themenmoden im ‚immer bewegten Feld der Pädagogik‘ (Blumenberg), deren erziehungs- und bildungstheoretischer und auch -praktischer Mehrwert nicht immer ersichtlich wird, ist es wenig zielführend, im theoretischen Blindflug auf jeden beliebigen Zug aufzuspringen“ (ebd., S. 560, r. Sp., f.).

Mittels metatheoretischer Minima kann man – scheint uns – die Gefahr des theoretischen Blindflugs bannen, und – um Luhmanns Metapher der Eule der Minerva aufzugreifen – es scheint ganz so, als könnten wir „jetzt der Eule Mut zusprechen, nicht länger im Winkel zu schluchzen, sondern ihren Nachtflug zu beginnen. Wir haben Geräte, um ihn zu überwachen, und wir wissen, daß es um Erkundung der modernen Gesellschaft geht“ (Luhmann 1991, S. 661) – eingedenk ihrer Erziehungswissenschaft und Erziehung.

Um nun nochmals auf unsere Schlüsselmetapher von vorhin zurückzukommen sei bemerkt, dass wahlgemerkt auch nicht immer alle Schlüssel mitgeführt werden müssen (vgl. dies weiter am Beispiel erzieherischen Zeigens ausführend: Dobmeier in Druckvorb.); manchmal reicht es auch schon, einen zu haben, so dass die anschließende Tür sich öffnet (bspw. zu sagen, dass man sich für Handlungstheorie interessiert, ohne aber mitzuerwähnen, dass man sich auch für die

schaft ist die Gesellschaft Umwelt (und vice versa), und die Rede von intern und extern macht nur Sinn im Blick auf das Medium der Gesellschaft: Kommunikation“ (Fuchs 1999, S. 104, Fn. 25).

,gute Absicht im Handeln‘ interessiert). Operativ notwendige Strukturdifferenzen (minimalkontingente Minima) können auch zurücktreten, in die kommunikative Latenz, aber dennoch mitgegenwärtig im Sinnhorizont mitaktualisiert sein, als anwesend Abwesendes. Die Frage ist dann freilich, wann ein erziehungswissenschaftlicher Kommunikationszusammenhang zerfällt, also wie lange wie viele Strukturdifferenzen nicht aktualisiert werden können, ehe sich die Sache auflöst und in reiner bspw. Soziologisierung, Psychologisierung u. dgl. m., also in identitätsloser Differenz, entdifferenziert, auflöst, zerfließt, ähnlich dem Zelltod eines Organismus, dessen inneren Elemente nach Wegfall der Zellmembran (als *operative boundary maintenance*) sich in die Umwelt zerfließen.

Wichtig ist für unseren metatheoretisch minimalkontingenten Zugang, dass es aber eben nicht ein rein oder primär sozialdimensional-soziologisches (sprich: Ludwik Fleck’sches, Thomas S. Kuhn’sches, Karin Knorr Cetina’sches etc.) Verständnis ist, wie die Sache des ‚Erziehungswissenschaftlichen‘ zustande kommt; es ist keine reine Wissenssoziologisierung des ‚Für-wahr-haltens‘ bzw. ‚Dafürhaltens‘. Vielmehr beansprucht unsere Metatheoretisierung, die operative Typizität erziehungswissenschaftlicher Kommunikation in ihrer sozusagen phänomenologischen Sachheit der Sache aufzuklären und abzuklären. Selbstredend geht dies mit einem Wahrheitsanspruch einher, der mehr oder weniger kontextualisiert und ohnehin beobachterabhängig ist, sich aber durchaus als relativ (beobachterabhängig) universalistisch versteht derart, dass wir nachgerade nicht nur den Partikularrelativismus für schon hinreichend halten (demnach jedes Denkkollektiv ein grundlegend anderes Verständnis von ‚Erziehungswissenschaft‘ habe und es sich daher keine transversale ‚Übersetzungslogik‘ zwischen solchen Denkkollektiven in der Sache im erziehungswissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang ausmachen lasse).

Sicherlich könnte man auch anders über das ‚Erziehungswissenschaftliche‘ der Erziehungswissenschaft nachdenken. In dieser Hinsicht sind wir durch und durch systemtheoretische Luhmannianer, die Universalisierung im Aussagenbereich nur durch Spezifikation des Gegenstandsbereich denken und beanspruchen können. Aber: Aus der Universalismus-Paradoxie kommt man letztlich nicht heraus; jeder, der über den eigenen ‚Gedankenkreis‘ und Kreis mit ihm Assoziierter hinaus Geltung beanspruchen möchte (also nicht nur eine Standortepistemologie radikaler Inkommensurabilitäten formulieren möchte, die keine über den eigenen Standpunkt hinausreichende Geltung zu beanspruchen wagt), muss – scheint uns – diesen Sprung ins epistemische Vertrauen wagen, dass er:sie mit seiner:ihrer Wahrheitsbehauptung etwas getroffen hat, was auch über das Eigene hinaus zuzutreffen scheint. Wenn man hingegen – wie etwa Ricken – zu der These kommt, dass Forschungen „nicht universale Geltung beanspruchen können, sondern ihrerseits selbst partikular sind und diese Partikularität nur schlecht kaschieren können“ (Ricken 2024, S. 123), dann stellt sich die Frage, warum man Forschungen überhaupt über diesen Partikularbereich hinaus zur Kenntnis nehmen

sollte, und ob dann nur noch Singularitäten neben Singularitäten stehen, man also nichts Allgemeineres mehr zu erkennen vermag oder wagt (vermutlich liefe das auf eine Ästhetik persönlicher Idiosynkrasien, Ethik und Politik eigener Betroffenheiten hinaus, um *irgendwie* doch dann noch entscheiden zu können, welche Theorie man nutzt, wenn sich vermeintlich in der Sacheigenlogik sonst ja nicht mehr entscheiden lasse, welche Theorie man wählen sollte). Die Frage ist dann, inwiefern man überhaupt (noch) zu theoretischen (i. S. v. abstrahierten, vom Besonderen bzw. Partikularen abgezogenen, d. h. von Kontextbedingungen befreiteren) Aussagen über Wirklichkeit kommen kann, gleichwohl, das räumen wir freilich ein, jede Aussage immer indexikalisiert und kontext- und beobachterabhängig bleibt, was aber nicht einen Widerspruch bildet dazu, von diesem Standpunkt zwar immer historisch limitierte, aber universalere (generalisierte, extrapolierte) Aussagen treffen und wagen zu können, die aber – das liegt ja selbst in der minimalkontingenten Eigenlogik von Wissenschaft – so gebaut sein müssen, dass sie scheitern können, also sich als falsch erweisen können müssen.

Gewiss: Alles ist historisch, sozial und von pragmatischen Gebrauchsweisen in seiner Bedeutung und Sinnentfaltung bedingt (Schäfer/Thompson 2014, S. 13; Luhmann 2004, S. 157), und gewiss: alles ist – systemtheoretisch-luhmannianisch gesprochen – radikal beobachterabhängig. Aber: Das heißt ja gerade nicht, dass die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz invariabel ist. Es ist möglich, eher auf sich selbst oder gerade vielmehr von sich abzusehen (oder nach Kant formuliert: ästhetische Urteile vs. Erkenntnisurteile). Auch beim Hochfahren der Fremdreferentialität bleibt es möglich, verschiedene Arten und Ausprägungen von Geltungsansprüchen zu erheben. Die Alternative von im Grunde beliebigen, völlig unbelastbaren Aussagen und Aussagen mit universellem und ewigem Geltungsanspruch ist eine bloß scheinbare. Jede wissenschaftliche Aussage kann (und sollte) ihre Limitationen mitkommunizieren und das eben im Bezug auf diese bestimmte Aussage begründet und nicht im generischen Verweis darauf, dass jede Aussage die Aussage eines Beobachters ist und bleibt. Kurz gesagt: unter dieser Bedingung sind verschiedene Aussagen und verschiedene Aussagentypen mit entsprechend zu qualifizierenden Geltungsanträgen möglich, von denen sich manche z. B. mit Verweis auf logische oder methodologische Vorgehensweisen über die Begrenzung auf das rein Subjektiv-Individuell-Situative erheben und diesbezüglich zur Prüfung auffordern. Selbst Ricken muss – scheint uns – unweigerlich qua performativer Publikationsgeste so tun, als ob seine Aussagen über sich selbst hinaus, über seine eigenen Plausibilitäten hinaus, d. h. für Kolleg:innen, womöglich auch für Personen und Denkkollektive in anderen Sektionen und Kommission, Relevanz, Wahrheit und Plausibilität bergen könnten; ansonsten müsste man ja keine Texte schreiben, wenn die Idee, andere zu überzeugen bzw. zu gewinnen für geteilte Einsicht, für das dasselbe Sachverständnis (abhängig von einer wissenschaftlich applizierten und für andere nachvollziehbaren Perspektive), *prima facie* unmöglich wäre.

Oder, um es in Habermas-Referenz zu sagen: Diese Notwendigkeit der Erhebung von Geltungsansprüchen gilt bekanntlich für jede verständnisorientierte, nicht allein für wissenschaftliche, Kommunikation. Dass dennoch systemtheoretisch mit Luhmann gilt: „jedes „Verstehen ist praktisch immer ein Mißverstehen ohne Verstehen des Miß“ (Luhmann 2017, S. 118), ist freilich einzuräumen mit besonderem Hinweis auf die Differenz von *Verstehen*/*Verständnis*: Während Kommunikation ubiquitär stattfindet (sozusagen universal möglich ist und stattfindet, solange es Soziales und Gesellschaft eingedenk Erziehung und Erziehungswissenschaft gibt), ist *Verstehen* („Verstehen“ heißt hier: Fremdverstehen, d. h. der Nachvollzug der Handhabung der Fremd-/Selbstreferenz eines anderen) strukturell unwahrscheinlich (*Verstehen* impliziert also keinesfalls normative Billigung der Fremd-/Selbstreferenz-Handhabung des Anderen); und gemeinsam geteiltes Verständnis im Zuge des Versuches von Fremdverstehen ist nochmals unwahrscheinlicher, d. h. strukturell voraussetzungsvoller, aber – und das ist entscheidend – eben nachgerade nicht kategorisch unmöglich. Insofern ist Metatheoretisieren in unserem Sinne immer auch Arbeit an den sozusagen Unmöglichkeitsbedingungen (s. a. die Fn. 42–44 im vorl. Text), d. h. diese in Möglichkeitsbedingungen zu transformieren für gemeinsam geteiltes minimalkontingentes Problemverständnis des ‚Erziehungswissenschaftlichen‘ der Erziehungswissenschaft. Es geht um konturierende Arbeit daran, dieses freizulegen und in seinen letztlich *intuitiven* Plausibilitätsprämissen zur Diskussion zu stellen.

Dass dabei immer ein kategorischer Sinnüberschuss unweigerlich entsteht, ein nichtidentischer Rest der wirklichen Wirklichkeit, der sich der sprachlichen Darstellung und epistemischen Erkennbarkeit entzieht, ist klar. Umso mehr stimmen wir Adorno bzgl. der Arbeit an Terminologie darin zu, „worauf allein der Philosophie ankommt: das ist genau das Paradox dieses Unterfangens, mit den Mitteln des Begriffs das zu sagen, was mit den Mitteln des Begriffs eigentlich nicht sich sagen lässt, das Unsagbare eigentlich doch zu sagen“ (Adorno 1973, S. 56), anstatt die verständigungsorientierte Kommunikation gar nicht erst zu wagen oder aufgrund vermeintlicher Unmöglichkeitspostulate wechselseitiger Verständigung vergebens einzustellen. Anstatt zu „schweigen“ (ebd.) oder gar zu vermeinen, zur Sache schweigen zu müssen, muss es nachgerade doch vielmehr und überhaupt darum gehen, immer wieder neu (mitunter auch vergeblich) um Ausdruck und Darstellung für das zu ringen, was uns als das ‚Erziehungswissenschaftliche‘ der Erziehungswissenschaft minimalkontingent sich zeigt, d. h. was sich uns als jeweilige gegenstandsnotwendige Strukturbedingungen zeigt, die man nicht nicht annehmen kann, ohne den Gegenstand zu verlieren. Auch wenn wir nicht positivistisch wissen und erkennen können, was ‚das Erziehungswissenschaftliche an sich‘ in der „wirklichen Wirklichkeit“ (Reichert 2019, Abs. 19) letztlich ausmacht, können wir doch zumindest angeben, was in unserem Beobachtungsblick sich zeigend im Mindesten nicht fehlen ‚darf‘ – präziser: nicht fehlen kann –, um einen Kommunikationszusammenhang (je

nach Theoriereferenz: soziale Praxis, Diskurs, Interaktion, Handlung, Operation, etc.) als ‚erziehungswissenschaftlich‘ ausmachen und von etwa psychologischen Kommunikationen unterscheiden zu können. Das ist sicherlich ein sehr großer, empathischer Anspruch; aber – um abermals Adorno zuzustimmen –, genau um solch Wagnisse muss es doch nachgerade auch gehen:

„Wenn eine Philosophie von sehr großem und emphatischem Anspruch auf Klagen darüber stößt, sie mute durch ihre Darstellung zu viel zu, oder gar, durch ihre Darstellung werde das verdeckt, was eigentlich gemeint sei, so ist außer in Fällen von Scharlatanerie die Differenz zwischen der rein begrifflichen Bedeutung der Worte und dem, was die Sprache mit ihnen ausdrückt, in Wahrheit das Medium, in dem erst der philosophische Gedanke gedeiht.“ (ebd.)

Kurzum: Angesichts dessen, dass „dass der inzwischen schon ‚historische‘ Streit über diese Fragen [nach dem ‚Allgemeinen‘ der AEW bzw. Allgemeinen Pädagogik; F. D./F. K. K.] weder entschieden werden konnte noch abgegolten wäre“ (Schenk 2024, S. 173), stellt sich für uns die Frage, ob unsere minimalkontingenten metatheoretischen Minima überhaupt ‚bestreitbar‘ sind, ohne die Sache des Erziehungswissenschaftlichen damit selbst zu verlieren. Und falls das jemand – was das normalste der Wissenschaft selbst wäre – bestreitet, und wozu wir herzlich *critical friends*, *friendly critics* und *advocati diaboli* hiermit einladen, so wäre doch dann aufzuzeigen, wie jene:r in der Folge das Erziehungswissenschaftliche als distinktiven Gegenstand (mit einzeln notwendigen, zusammen hinreichenden Strukturbedingungen) als operative Sinnform gesellschaftlicher Wirklichkeit begrenzt und ob das hinreichend trennscharf ist, um nicht doch wieder in Soziologie, Philosophie, Psychologie, Politologie etc. zu zerfließen. – Zugespitzt gesagt: *Es muss die Erziehungswissenschaft schließlich ja nicht geben im Sinne einer metaphysisch-determinierten Notwendigkeit; aber wenn es sie gibt*, scheint uns – egal wie wir es auch drehen und wenden – notwendig in der Sache konstitutiv zu sein, dass eben die später in unserem Text herausgearbeiteten minimalkontingenten Minima vorausgesetzt werden müssen.

Denn: Seit wir Erziehungswissenschaft denken (können) und seit sie sich uns in verschiedenen Phänomenen, Theoriediskussionen, Problemdiskussionen auf Tagungen zeigt, kommen wir nicht umhin, eben diese – in unserer historischen Konstellation ‚der Erziehungswissenschaft‘ für uns – typischen Minima immer wieder zu sehen und als notwendige Strukturmerkmale freilegen und argumentativ auch im sachlogischen Zusammenhang ausweisen und begründen zu können. Nur deswegen, weil wir denken, damit etwas getroffen und in der Sachlogik freigelegt zu haben, was weit über unsere bloße persönliche Idiosynkrasie hinausgeht, wagen wir ja überhaupt, von ‚minimalkontingenten Minima‘ zu sprechen. Anders gesagt: Wir denken, dass das in der Sache für sehr viele anschlussfähig sein kann, und damit womöglich ja das darstellt, was man metatheoretisch

als ein Verbindendes, das sich durchzieht, bezeichnen könnte, also als das ‚Erziehungswissenschaftliche‘ der Erziehungswissenschaft; als das ‚Allgemeine‘ der Erziehungswissenschaft, das mal mehr oder weniger in all seinen Strukturbedingungen aktualisiert vorliegend sich zeigt, aber: es zeigt sich eben in diesen operativen Strukturdifferenzen, sprich: Strukturbedingungen, sprich: metatheoretischen minimalkontingenten Minima.

Unbenommen bleibt davon gleichwohl, um das nochmals zu unterstreichen, freilich, dass die Interpretationsunschärfe bestehen bleibt, die nie wegzubekommen ist, ab wann nämlich man konkret ein ‚Minimum‘ für erfüllt erachtet, und wie lang ein Minimum ‚fehlen‘, d. h. kommunikativ latent, nicht mitvergegenwärtig bleiben kann, ehe sich der damit nicht länger distinktive Gegenstand auflöst. Unbenommen bleibt auch, dass diese Minima überstrahlt, verschattet und in ihrer Eigenlogik wie Eigennormativität korrumpt werden können (i. S. v. Radkte 2019, S. 340; Luhmann 2004, S. 147). Daher muss stets auch die phänomenologische Gewinnung der Minima als methodische Schau ebendieser Minima auch als bedingt und mit-geformt, wenn nicht gar über-formt, analysiert werden im Spiegel „historisch, geopolitisch, institutionell“ (Sonderegger 2021, S. 249) informierter Reflexionen, sodass eben

„deutlich wird, dass sie Resultat einer jeweils singulären und besonders intensiven und das heißt phänomengenauen Auseinandersetzung mit Forschungsfragen in einem – sowohl historisch, geopolitisch, institutionell als auch thematisch – jeweils spezifischen Kontext sind“ (ebd.).

Da wir inhaltlich überzeugt sind und intuitiv für plausibel erachten, dass wir einen Schritt über die Singularität hinaus verallgemeinern können und damit weiter kommen, als wenn wir das unterlassen, stellen wir im weiteren Verlauf des Textes unsere Minima-Konturierung zur Diskussion. Wir denken übrigens homolog über das ‚Pädagogische‘: Das Pädagogische muss es nicht geben (die Leute könnten sich auch nur durch Sozialisation – d. h. durch Lernverhalten im Medium des Sozialen – einrichten). Aber wenn es das Pädagogische als emergentes Phänomen gesellschaftlicher Wirklichkeit gibt – und nicht bloß rein Soziologisches, Psychologisches usw. übrig bleibt bei weiterem Nachdenken und phänomenologischem Schauen des Pädagogischen –, dann scheint uns ganz und gar, dass sich dieses Pädagogische eben theoriesprachenübergreifend, denkstiltransversal irgendwie unterscheiden lässt von bloßer Sozialisation und Gesellschaft (Soziologie), von bloßem Lernen und Verhalten (Psychologie), von Macht und Herrschaft (Politologie) usw. usf. Und genau um dieses ‚Irgendwie‘ geht es – auch bei unserer Frage nach dem ‚Erziehungswissenschaftlichen‘ der Erziehungswissenschaft.

Nicht unterschlagen wollen wir hier freilich, dass übrigens auch die vermeintlich ältere und etablierte Soziologie – um nur eine Bezugsdisziplin von vielen zu nennen (s. a. Keiner 2022, S. 2f.) – mit derartigen Problemen „multipler Paradig-