

Ulrich Binder

Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘

Wissenschaftliche Beschäftigungen mit Transformationen, Veränderungen, Entwicklungen, kurz: Wandel, drehen sich unweigerlich immer wieder darum, wie diese zu taxieren sind. Dieser Umstand sei einleitend aufgegriffen, indem zuerst an drei historisch stabile kulturelle Möglichkeiten, Wandel *allgemein* zu interpretieren, erinnert wird (1). Danach soll gezeigt werden, inwiefern diese drei großen Deutungsrahmen auch seitens der Wissenschaft, wenn sie über sich und ihre Wandel spricht, Anwendung finden (2). Der Durchgang endet mit einer darüber hinausgehenden Auflistung von Möglichkeiten für die Beobachtung aktueller Wandel (3).

1

Der erste Deutungsrahmen, in den Wandel ganz allgemein gestellt werden können, ist der einer Degenerationslehre. Geschichte wird in dieser Tradition als ein gleichsam kontinuierlicher Verfallsprozess interpretiert. Die berühmteste Version ist zweifellos die Erzählung vom Garten Eden respektive die Vertreibung aus diesem Paradies.

Es folgt eine lange Reihe an Varianten dieses Motivs, Platon z.B. verarbeitet es in mehreren Versionen, Ovid zeichnet für die römische Antike das Bild einer zurückliegenden Ära, von der sich die Menschheit degenerativ wegentwickle, und in Hesiods Dystopie folgt dem Goldenen Zeitalter ein Silbernes, ein Erzenes, und Hesiod endet mit den Worten: „Jetzt ja ist das Menschengeschlecht ein *eisernes*; niemals bei Tage ruhen sie von Mühsal und Leid“ (zitiert nach Schölderle, 2017, S. 51).

Diese mythologische Verfallstheorie projiziert das Ideal stets in die Vergangenheit, ‚Wandel‘ wird hier negativ konnotiert, ‚Veränderung‘ als Entfernung von einem einstmaligen guten Zustand kommuniziert.

Unveränderlich sei dieser Degenerationsprozess aber denn doch nicht. Diese Erzählung ist nicht zwingend eine fatalistische, sondern inkludiert die Vorstellung, die Entwicklungen zwar nicht aufzuhalten, aber in ihrer Dramatik mildern zu können. Und sie bleibt nicht alleinig eine mythologische Figur. Morus’ Utopia ist ein Beispiel dafür, wie der grundsätzlich unabdingbare Verfallsprozess doch mit *Rationalität* gesteuert werden soll. Hier zeigt sich die Transformation einer theologisch-mythischen Erzählung in säkulare, moderne Kontexte (vgl. Günther & Müller, 1988, S. 192).

Ein zweiter großer Deutungsrahmen ist der eschatologische. Die *kommenden* Welten werden als Gegenwelten konstruiert, als grundsätzlich bessere. Der Mythos wird hier nicht auf Vergangenheit, sondern Künftiges gerichtet.

Auch dieses mittelalterliche theologisch-religiöse Motiv der Heilserwartung transformiert sich in profane Kontexte (vgl. z.B. Thomas Müntzers revolutionären Chiliasmus). Die zunächst außerweltliche Fiktion wird auch zu einer innerweltlichen, wenn und indem am kommenden (göttlichen) Elysium die Menschen mitwirken. So wandelt sich das biblische Jesu-Diktum: „Mein Königreich ist nicht von dieser Welt“, in die Vorstellung, den Himmel auf Erden anzupeilen. Infolge werden viele *Utopien* die Verlängerung der teleologischen Eschatologien in die profane Moderne (vgl. Manuel & Manuel, 1979).

‚Wandel‘ wird hier als Hoffnung, stärker: als *Erwartung* einer Erlösung von momentanen Problemlagen projiziert.

Ein dritter Deutungsrahmen ist jener, Wandel als Modalzeit zu interpretieren. Zugrunde liegt die Oszillation der Zeithorizonte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; Gegenstände, Ereignisse und Subjekt befinden sich im Fluss, „Modalzeit ist gekennzeichnet durch das Nebeneinander der Ekstasen der Zeit“ (Berdelmann, 2010, S. 40). Vergangenheit und Zukunft werden immer wieder neu differenziert. Anders: Die modale Zeit ist die in der Gegenwart laufend erzeugte Zukunft, „eine ‚schaffende‘ Zeit, die qualitativ *Neues* hervorbringt“ (Herzog, 1991, S. 20; vgl. v.a. Herzog, 2002).

Hier wird ‚Wandel‘ ausschließlich als Prozess verstanden, der durch das Element der Neuheit bestimmt ist. Ihm wohnt eine Fortschrittsvorstellung inne, die plural und kontingent ist.

2

Wenn sich nun die Wissenschaft in ihrer Entwicklung selbst beobachtet, stehen ihr diese drei kulturell sedimentierten Deutungsrahmen zur Verfügung. Sie können jeweilig verwendet werden, aber nicht selten sind bei einem Thema alle drei Deutungsrahmen aufgespannt.

Die Mode 2-Debatte rund um veränderte Formen der wissenschaftlichen Wissensproduktion und -organisation, wie sie vor allem in den 1990er Jahren breit geführt wurde, ist so ein Beispiel. Die Veränderungen der Wissenschaft werden in den drei historisch stabilisierten Interpretationshorizonten besprochen.

Zunächst findet sich eine Neu-Interpretation der Verfallsthese.

2.1 „Der Wandel führt immer weiter von der ursprünglichen Wissenschaft(-lichkeit) weg“

Der Behauptung einer „post-normal“ (Elzinga, 1995) oder „postacademic science“ (Ziman, 1996), wie sie auf Beobachtungen der „New Production of Knowledge“ (Funtowicz & Ravetz, 1993) fußt, wohnt die Vorstellung einer (ehemals) puren Wissenschaft inne. Die Entfernung – oder Vertreibung – aus dem Paradies lasse sich in sämtlichen Wissenschaftsaspekten sehen:

- hinsichtlich der sozialen Kommunikation, weil die Wissensproduktion z.B. im egoistischen hit-and-run-Modus ablaufe,
- hinsichtlich der geltungstheoretischen Dimension, weil die Qualitätskriterien und -kontrollen der Wissensproduktion zunehmend aus externen, wissenschaftsfremden Kontexten erwachsen und auf Nutzen und Klienten-Interessen abzielen,
- und hinsichtlich der degenerierenden Distribution, Rezeption und Anwendung von Wissenschaftswissen im Soge von Digitalisierung und Ökonomisierung.

Ganz in der Tradition der Husserl'schen Entfremdungsthese wird der Wandel als Verlustszenario beschrieben.

Doch zugleich findet sich in der Debatte die These der Befreiung.

2.2 „Die Wissenschaft wird die soziopolitische, -kulturelle, -ökonomische und -moralische Position einnehmen, die ihr zusteht“

Während sich im Vorigen paradisiische Vorstellungen von *alimentierter* Wissenschaft samt Reinheitsgebot widerspiegeln, werden sozusagen gleich nebenan Vorstellungen einer *partizipatorischen* Wissenschaft, an der alle beteiligt sein können und die sich an allem beteiligt und dabei gesellschaftlich rechenschaftspflichtig ist, entwickelt (vgl. Gibbons et al., 1994).

Entdifferenzierung – z.B. die Auflösung oder Verschiebung von Wissens(erzeugungs)monopolen – ist denn nicht mehr Bedrohungs-, sondern Erlösungsformel. „Re-Thinking Science“ (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001) wird zur Parole dafür, endlich „die als defizitär empfundenen Merkmale traditioneller Wissenschaft in ihr Gegenteil zu verkehren“ (Frederichs, 1999, S. 2). Distanzen zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit werden verringert, Lösungen für die drängenden Probleme transdisziplinär gelöst, Konzepte der Wissensgesellschaft wissenschaftlich legitimiert und insgesamt ein neuer Gesellschaftsvertrag auf seinen Kurs dem Licht entgegengebracht. Die Finalisierungsthese (vgl. Böhme et al., 1973), wie sie im Deutschland der 1970er-Jahre noch ein Skandalon darstellte, wird salonfähig in einem Deutungsrahmen, der die Erlösung aus gegenwärtigen Dilemmata kommuniziert.

Der dritte Deutungsrahmen nun kommt in der Debatte ebenso zum Einsatz.

2.3 „Der Wandel ist und ernötigt das Managen von Paradoxien“

Der Wandel wird als Deutungsangebot im Modus einer „schaffenden Zeit“ interpretiert, als Modifikationsanlass und -ausdruck, der weder komplett durch die Vergangenheit determiniert noch durch die Zukunft als seiende Zeit, in die er räumlich hineinführt, vorbestimmt ist.

Das ermöglicht paradoxe Spielräume. Der Wandel kann zugleich als empirische Beschreibung und als normative Setzung kommuniziert werden, er kann Kritik sein und in der Kritik stehen, kann zugleich Perspektiven eröffnen und verschließen usw. Die Wissenschaft wird zu nichts mehr und nichts weniger als zur Kontingenz- und Paradoxiemanagerin (vgl. Binder, 2016).

3

Man könnte nun die aktuellsten Beschäftigungen mit dem Strukturwandel von Erziehungswissenschaft, wie sie im vorliegenden Band versammelt sind, daraufhin beobachten, ob und inwiefern alle drei eben exemplifizierten Deutungsrahmen in Verwendung sind.

Des Weiteren lässt sich über diese Schematisierung hinausgehend fragen, ob es bei allem eine Konstante gibt, und zwar in Form eines Gravitationszentrums. Etwas, das alle Deutungsrahmen zentriert.

Man kann aber das Augenmerk auch auf die Novitäten oder Abweichungen oder Mischformen richten, auf diskretere, nichtlineare Entwicklungen, Ereignisse oder zirkuläre oder spiralförmige Bewegungen in der Einordnung von ‚Wandel‘.

Wenn allerdings – und das Problem sei in Anlehnung an Paul Virilio zum Schluss in den Ring geworfen – die Zustandsbeschreibung für unsere Kultur als *permanente Gegenwart*, die

nicht in die Zukunft denkt und Vergangenes schnell vergisst, zutrifft, wäre wohl die Frage nach Wenden, Wechseln, Wandel ganz anders, ganz neu zu stellen. Was nämlich sind nun Bezugspunkte, an denen sich Wandel entzünden, und woran soll man sie erkennen?

Literatur

- Berdelmann, K. (2010). *Zeitstrukturen und operativer Umgang mit Zeit in Lehr-Lerninteraktionen: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.
- Binder, U. (2016). Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissensserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 447-451.
- Böhme, G. et al. (1973). Die Finalisierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 1(4), 128-144.
- Elzinga, A. (1995). Shaping Worldwide Consensus: The Orchestration of Global Climate Change Research. In A. Elzinga & C. Landstrom (Hrsg.), *Internationalism in Science* (S. 223-255). London: Taylor & Graham.
- Frederichs, G. (1999). *Der Wandel der Wissenschaft*. https://www.tatup-journal.de/tadn993_fred99a.php [02.05.2018].
- Funtowicz, S. O. & Ravetz, J. R. (1993). The Emergence of Post-Normal Science. In R. von Schomberg (Hrsg.), *Science, Politics, and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making* (S. 85-123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Günther, R. & Müller, R. (1988). *Das Goldene Zeitalter – Utopien der hellenistisch-römischen Antike*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (1991). Der „Coping Man“ – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9-23.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung*. Weilerswist: Velbrück.
- Manuel, F. E. & Manuel, F. P. (1979). *Utopian Thought in the Western World*. Cambridge Mass.: Belknap Press.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Auflage). Köln: Böhlau.
- Weingart, P. (1997). *Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode*. <http://urban-is.de/Annex/HTML/Kap1/Wissengesellschaft/Wissensproduktion-Weingart.pdf> [02.05.2018].
- Ziman, J. (1996). Postacademic Science: Constructing Knowledge with Networks and Norms. *Science Studies*, 1, 67-80.

Elmar Anhalt

Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft

1 Problemorientierung

Das *Thema* „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ mahnt großformatige Beschreibungen an, die auf (mögliche, erwartete, nachgewiesene) Veränderungen sowohl in gegenständlichen Ordnungen als auch in Ordnungen der (Selbst-)Beschreibung der Erziehungswissenschaft abzielen, denn es soll ja um eine Veränderung gehen, die „die Erziehungswissenschaft“ als Identität im Wandel betrifft und nicht nur um Veränderungen, die im Gegenstandsbereich sowieso tagtäglich zum Thema gemacht werden. Man kann dieses Thema offensichtlich nicht sinnvoll behandeln, ohne in beiden Dimensionen auf Veränderungen zu achten und diese, falls welche gefunden werden, in ihren gegenseitigen Abhängigkeiten so zu beurteilen, dass der Erziehungswissenschaft im Ganzen Rechnung getragen wird. Alles andere wäre eine reduktionistische Vorgehensweise, die dann selbst wiederum rechtfertigen müsste, warum man meint, auf die Gegenkontrolle an der jeweils anderen Ordnung verzichten zu dürfen.

Eine in diesem Sinne großformatige Themenstellung richtet sich an das *wissenschaftliche Selbstverständnis*, mit dem Erziehungswissenschaftler¹ das Gebiet ihrer Gegenstände, Methoden usw. beschreiben. Man kann schließlich nicht „die Erziehungswissenschaft“ als Kompletgegenstand behandeln und als solchen empirisch erfassen, wenn man die Auffassung teilt, dass die Erziehungswissenschaft in der Perspektivität ihrer Bezugnahmen, in der Dynamik ihrer Sachverhalte und in der Varianz ihrer Methoden „zu Hause ist“ (vgl. Anhalt, 2012). Es wird folglich eine Bezugsgröße benötigt, relativ zu der Struktur und Wandel exemplarisch identifiziert werden können. Dies kann meines Erachtens durch Bezug auf eine Größe wie „Wissenschaftlichkeit“ gelingen, wenn es um einen Wandel „der Erziehungswissenschaft“ gehen soll. Wissenschaftlichkeit ist eine *Idee*, an der das jeweilige Selbstverständnis Orientierung findet.

1.1 Themenofferte und Themenbearbeitung

Das scheint mir die grundlegende Herausforderung zu sein, die mit einem Thema wie „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ gestellt ist: dass man – explizit, meist aber implizit – gefragt wird, welches *Wissenschaftsverständnis* man an den Tag legt, wenn man mit einer Themenstellung konfrontiert wird. Diese Herausforderung steht im Zentrum meines Beitrages.

¹ und alle anderen, die sich an dieser Aufgabe versuchen, egal, welchem (Zwischen-)Geschlecht sie sich biologisch-biographisch zugehörig fühlen mögen. Niemand wird durch die Sprache ausgeschlossen, der sich an dieser Aufgabe versuchen will.

Sie zu erkennen und zu ergreifen, bedeutet, einen Zwischenschritt zwischen Themenofferte und Themenbearbeitung einzuschieben, um zu klären, ob die Wahl des Themas sinnvoll und seine Bearbeitung geboten ist. Um das Einschieben dieses Zwischenschritts geht es mir in diesem Beitrag. Man könnte ihn an jedem Thema beispielhaft behandeln. Das Thema „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ ist aber in einer Hinsicht nicht ein Thema wie jedes andere: Es fordert dazu heraus, „die Erziehungswissenschaft“ in ihrem angenommenen oder nachgewiesenen, mindestens aber als möglich gedachten Strukturwandel zu beschreiben. Um eine *Selbstbeschreibung* wird man daher nicht herumkommen. Aussagen über die Erziehungswissenschaft sind nämlich nicht Aussagen über einen der Erziehungswissenschaft externen Sachverhalt, wenn sie „in“ der Erziehungswissenschaft formuliert werden. Wer wissen will, wie es sich mit der Sache verhält, muss sie so zum Thema machen, dass er selbst als ein Aspekt des Sachverhalts eingerechnet wird, den er beschreibt. Es sind Aussagen über „die Erziehungswissenschaft“, die nur über eine *reflexive Distanz* kontrolliert werden können (vgl. Anhalt & Binder, 2020). Insofern bringt die Bearbeitung des Themas „Strukturwandel“ unmissverständlich zum Ausdruck, dass man schon akzeptiert hat, dass es sinnvoll und geboten ist, dieses Thema in der Erziehungswissenschaft zu behandeln.

Das ist noch nicht viel, weil jede Themenbearbeitung diesen Effekt erzeugt. Es ist aber schon etwas, weil an dieser Stelle die Möglichkeit eröffnet wird, den Zwischenschritt einzuschieben. Anstatt Themenofferte und -bearbeitung direkt aufeinander folgen zu lassen, kann die Themenofferte als *Problem* behandelt werden. Es wird dann gefragt, ob dieses Thema in der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden sollte und, wenn ja, welche Gründe dafür sprechen, seine Bearbeitung zu beginnen. Der Beginn der Bearbeitung erfolgt somit *problemorientiert*. Das ist ein Unterschied zu einem Beginn, der anderen (Beweg-)Gründen folgt.

Mit der Behandlung der Themenofferte als Problem des Faches ist die Offerte eingeklammert worden. Man kann darüber befinden, ob die Themenofferte angenommen oder abgelehnt wird, *weil* das an ihr formulierte Problem in den Blick genommen wird. Irgendeine Themenofferte wird es immer geben. Viele werden mit Fördergeldern garniert. Viele versprechen Karrierevorteile, sollte man an ihrer Bearbeitung mitwirken. Den Zwischenschritt der Problemstellung einzuschieben, bringt hier das Mehr, dass die Annahme oder Ablehnung unter fachwissenschaftliche Kontrolle gebracht werden kann. Die Kontrolle besteht in der Problemerkörterung, nicht in der Höhe der Fördergelder oder dem Erklimmen der Karriereleiter. Unter dieser Kontrolle können die Grenzen ausgelotet und das Verhältnis *wissenschaftlich* | *außerwissenschaftlich* bestimmt werden.

Wie anders wollte man einen Strukturwandel des Faches zum Thema machen? Indem man von der Wissenschaftlichkeit absieht und den Zwischenschritt unterlässt, hätte man schon Stellung bezogen und damit einen – zumindest historisch aufweisbaren – Wandel *vollzogen*: Man würde das Fach vielleicht als einen Betrieb betrachten, in dem die handwerkliche Tätigkeit einen organisatorischen Wandel hin zu einem von Managern geleiteten Unternehmen vollzogen hat. Das kann man tun, wird aber nicht in diesem Beitrag getan, weil ich darin keine genuine Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft zu erkennen vermag.

1.2 Selbst- und Fremdbeschreibungen

In Selbstbeschreibungen können Fremdbeschreibungen berücksichtigt werden, und man hofft selbstverständlich darauf, dass im umgekehrten Fall die Fremdbeschreibungen auch die Kapazität aufweisen, den eigenen Selbstbeschreibungen ausreichend Beachtung zu schenken. Allerdings müssen dann die Vorzeichen ausgetauscht werden: Aus den Fremdbeschrei-

bungen werden Beschreibungen oder Selbstbeschreibungen, die fremdreferentielle Bezüge zu Beschreibungen aufweisen, die andernorts als Beschreibungen oder Selbstbeschreibungen fungieren. In wechselseitiger Beobachtung erkennt man am anderen, wie er einen sieht, während man ihn sieht und weiß, dass er dies weiß.

Dies ist ein Einsatzpunkt für eine Differenz wie Exemplarität, d.h. dass die Relation von *Allgemeinem* und *Besonderem* durchgespielt werden kann. Man sollte dabei allerdings berücksichtigen, dass sich diese Differenz nicht wie eine Gegenüberstellung beschreiben lässt. Es geht vielmehr darum, das Besondere am Allgemeinen mit dem Allgemeinen am Besonderen zu vermitteln, wenn ein solch großformatiges Thema gestellt wird. In einer langen Tradition hat die Philosophie verschiedene Differenzen durchgespielt, z.B. Singuläres und Universales, Einheit und Vielfalt oder Mannigfaltigkeit, Teil und Ganzes oder Individuum und Gesellschaft wechselseitig aufeinander bezogen, um Zusammenhänge unterschiedslogisch zu bestimmen. Das ist ein reichhaltiger Schatz an Problembewusstsein, auf den man zurückgreifen kann. Allerdings muss dieses Problembewusstsein „angereichert“ werden mit der *Kommunikation* über verschiedene Perspektiven hinweg als dem Medium der Geltungsbewährung und mit der *Selbstreflexivität* der Beschreibung solcher Relationierungen – die, wie gerade grob umrissen, selbst- und fremdreferentielle Bezugnahmen in ihren gegenseitigen Abhängigkeiten erfasst. Diese Ergänzungen sollten mit im Spiel sein, wenn Geltungsaussagen als wissenschaftlich gehandelt werden.

In dem Maße, wie solche Reflexionen und Stellungnahmen *aus eigener Kraft* gelingen, kann man für die Erziehungswissenschaft Anspruch auf Autonomie erheben, die in Relation zu externen Vorgaben bestimmt wird. Der Wunsch bzw. die seit dem 19. Jahrhundert im Raum stehende Forderung, autonom am Wissenschaftsbetrieb teilnehmen zu können,² werden durch das großformatige Thema in Erinnerung gerufen. Denn wer wollte sich einen Strukturwandel der Erziehungswissenschaft diktieren lassen?

Großformatige Themenstellung, in sich gegenkontrollierend reflektierte Bestände, Ausweis des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und Anspruch auf Autonomie – das sind die Zutaten für die *Problemstellung*, die ich erkenne, wenn das Thema „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ aufgeworfen wird.

1.3 Akademische Freiheit, das Lastvieh und der Elefant

Die These lautet demnach, dass dort, wo Themen bearbeitet werden, ohne dass dem eine problemorientierte Selbstkontrolle vorangeht, *anderes* die Themenbearbeitung des Faches kontrolliert. In jedem Fach gibt es Themenofferten, die im Arbeitsalltag aus Gewohnheit, Zwang, Pflicht oder einem anderen (Beweg-)Grund, d.h. ohne erkennbaren Zwischenschritt in ihre Bearbeitung übergehen. Das „Abarbeiten“ nach Programm, Pflicht, Gewohnheit oder Zwang wird jedoch nicht erst seit Karl Marx und Charlie Chaplin als keine erstrebenswerte Verhaltensform angesehen,³ weil der Zusammenhang nicht durchschaut wird, in dem das „Abarbeiten“ für fremde Zwecke in den Dienst genommen werden kann: Das „Abarbeiten“ nach Plan oder Gewohnheit stabilisiert, in Marxscher Diktion, bloß die „Produktion und Reproduktion des Kapitals“, auch wenn sie als „individuelle Konsumtion des Arbeiters“ genossen wird, denn „es thut nichts zur Sache, dass der Arbeiter diese Konsumtion sich selbst und nicht dem Kapitalisten zu lieb vollzieht“; schließlich „bleibt der Konsum des Lastviehs

2 Die klassische Referenz hierzu ist der Aufruf von Johann Friedrich Herbart, einen eigenen „Forschungskreis“ zu etablieren, der diesem Zweck dienen sollte (vgl. Herbart, 1887 [1806], S. 8).

3 Ich denke hier an Marx' *Das Kapital*, 1867 erschienen, und an Chaplins *Moderne Zeiten*, uraufgeführt 1936.

nicht minder ein notwendiges Moment des Produktionsprozesses, weil das Vieh selbst genießt, was es frisst“ (Marx, 1867, S. 559).

Man mag das bei vielen Themen nicht wichtig finden, aber bei ähnlich grundlegend gedachten Themen wie dem „Strukturwandel“ wird man wohl nicht umhinkommen, sich die Sache etwas genauer anzusehen. Das Thema „Strukturwandel“ nur „abzuarbeiten“, könnte ja ein Symptom für einen Strukturwandel sein, der das Fach „heimgesucht“ hat, ohne dass dies den „Abarbeitern“ im Wissenschaftsbetrieb aufgefallen wäre. Jemand tut, was er tut, und unterlässt, was er lässt, weil „man“ das tut und lässt. Das Personal „genießt, was es frisst“ und hält damit den Produktionsbetrieb am Laufen. Von bewusst wahrgenommener *akademischer Freiheit* dürfte dann aber kaum die Rede sein.

In problemorientierter Einstellung wird sichtbar, dass die Wissenschaft Aufklärung über die Wahl der Themen verlangen kann. Auch die Erziehungswissenschaft kann ihre *Themenwahl als Problem* behandeln. Ansonsten dürfte es ihr schwerfallen, ihre Zuständigkeit zu klären. Sie könnte dann zwar, angelehnt an Marx, beruhigt genießen, was sie frisst, darüber hinaus würde sie aber ahnungslos in der Gegend herumstehen, weil sie nicht zu sagen wüsste, warum sie genießt, was sie frisst. Bevor man an die Bearbeitung einer Themenstellung herangeht, sollte deshalb dem Problem Beachtung geschenkt werden, *warum* das Fach diesem Thema Aufmerksamkeit schenken sollte oder eben nicht. Das könnte helfen zu verstehen, dass ein Thema, das jemand „frisst“, aus Gründen „gefressen“ wird und wegen der Klarheit der Gründe auch „genossen“ werden darf. Das wäre zumindest ein Ansatz, mit dem sich akademische Freiheit in Verbindung bringen ließe.

Warum-Fragen genießen im modernen Wissenschaftsverständnis einen zweifelhaften Ruf. Sie sind von den Wie-Fragen verdrängt worden, weil diese Spielräume für die Forschung eröffnen, während Warum-Fragen eher ein restringierender Charme anhaftet. Das dürfte auch mit dem hier vorgeschlagenen Vorgehen zu tun haben, denn es verlangt, wie Immanuel Kant meinte, dass man wie ein Elefant voranschreiten sollte: In seinem Nachlass schreibt er, die *Maxime der Wissenschaft* sei es, „wie die Elephanten nicht eher einen Fuß aufzuheben (um weiterzuschreiten) bis sie fühlen daß die übrige drey fest stehen“. Er nannte dies das „princip der Critik“ (Kant, 1955, S. 402). Gemäß dieser Maxime dient die Problemorientierung dazu, von einem geklärten Boden aus die Themenbearbeitung zu beginnen. Man weiß, wo man steht, wenn man geprüft hat, ob man zuständig ist für ein Thema.

Für Kant war klar, dass *Wissenschaft* nicht in *Forschung* aufgeht und Kritik deshalb auch die Spielräume der Forschung zum Gegenstand machen kann. In diesem Sinne verstehe ich die folgenden Überlegungen als Beitrag zur *Selbstkontrolle der Themenbearbeitung*. Zu der sollte jeder eine Meinung haben, der sich anschickt, ein Thema zu prüfen, anstatt es nur „abzuarbeiten“ wie „das Vieh [, das] selbst genießt, was es frisst“. Einmal kurz innehalten und denken, was es tut, kann das Vieh nicht. Deshalb kann es sein Tun auch nicht in Relation zu seiner Umwelt reflektieren und Themen prüfen, die „gefressen/genossen“ werden, sowie mit Themen vergleichen, die ebenfalls oder nicht „gefressen/genossen“ werden, um zu beurteilen, welche Themen „gefressen/genossen“ werden sollten. Ich halte es nach wie vor für wichtig, sich diese Möglichkeit offen zu halten, d.h. von der *akademischen Freiheit* Gebrauch zu machen, Themen daraufhin prüfen zu können, ob sie bearbeitet werden sollten oder nicht. Die erste Frage wäre für mich daher immer: Ist das Thema sinnvoll? Präziser: Entspricht es meinem Wissenschaftsverständnis, dieses Thema zu bearbeiten, oder ist es aus guten Gründen abzulehnen, die eigene Zeit für dieses Thema zu vergeuden?

1.4 „context of discovery“ als formatives Feld

Das mag ich im stillen Kämmerlein für mich selbst fragen und beantworten. In der Wissenschaft reicht die privat-intime Vergewisserung des eigenen Interesses und Verständnisses aber nicht aus. Die wissenschaftliche Öffentlichkeit steht unter den Bedingungen begründungspflichtiger Kommunikation. Folglich gilt hier ein Modus der Vergewisserung, der Frage und Antwort unter diese Bedingungen stellt.

Hans Reichenbach hat vorgeschlagen, die Differenz „context of discovery“ | „context of justification“ zur Beschreibung dieses Modus zu verwenden (Reichenbach, 1938, S. 6-7). Dieser Vorschlag, der von Karl Popper und vielen anderen wissenschaftstheoretisch geadelt wurde, siedelt den „context of discovery“ im außerwissenschaftlichen Gebiet der persönlichen Meinungsfindung an. Dieses Gebiet kann nach ihnen nur psychologisch, niemals aber logisch analysiert werden, denn wissenschaftliche Rationalität ist für sie nur im „context of justification“ zu finden (Reichenbach, 1949, S. 434).

Die Kritik stellt diese saubere Trennung in Frage.⁴ Der „context of discovery“ ist für sie ein formatives Feld, auf dem nicht x-beliebige Meinungen entstehen, sondern immer gesellschaftlich geformte, begünstigte und erlaubte sowie ausgeschlossene. Im „context of discovery“ einer kapitalistisch geformten Gesellschaft sind deshalb Einfälle zu erwarten, die einer kapitalistischen Gesellschaft entsprechen. In einem formativen Feld dieses Typs wird eher wettbewerbssensible Kreativität zu finden sein. Da die Wissenschaft auch von den Trennungsbefürwortern nicht außerhalb der Gesellschaft angesiedelt wird, stellt sich für sie somit die Frage, ob im Gebiet der Entdeckungen ebenfalls formative „Kräfte“ zu entdecken sind, die auf eine wissenschaftliche Präfigurierung schließen lassen. Denn für die „Kunst der Erfindung“ ist es nicht gleichgültig, „wo man ansetzt, welches Problem der alten Theorie man zum Angelpunkt der neuen macht“ (Fischer, 1983, S. 266).

Reichenbach hat die Differenz zwischen kommunikativ vermittelten Denkprozessen und individuellen Gedanken auf die Wissenschaft übertragen. Das individuelle Denken formt sich, schreibt er, bevor das Gedachte in die öffentliche Diskussion eintritt. Erst dort wird es als wissenschaftliches geformt (vgl. Reichenbach, 1938, S. 6-7). Für die Kritik ist ein außerhalb gesellschaftlicher Formung stattfindendes Denken jedoch ebenso undenkbar wie ein außerhalb der Gesellschaft lebender Mensch. Der Individualismus des Denkens, der Reichenbachs Trennung der beiden Kontexte zugrunde liegt, ist für die Kritik folglich falsch.

Trennungsbefürworter müssen die Frage beantworten, wie es möglich sein soll, dass eine Meinung völlig unbefleckt von Wissenschaft in der wissenschaftlich geformten gesellschaftlichen Öffentlichkeit Gestalt gewinnen kann. Die Kritik schlägt vor, diese Übertragung gar nicht erst zu versuchen. Das Problem besteht in der Aufklärung des jeweiligen Einflusses auf die individuelle Meinungsbildung. Da die Wissenschaft – insbesondere in einer „Wissenschaftsgesellschaft“ (Kreibich, 1986) – zu den gesellschaftlichen „Kräften“ gehört, wird sie herausgefordert, ihren Einfluss auf die individuelle Meinungsbildung zu problematisieren. Wissenschaft soll, knapp gesagt, ihre Machtausübung auf die individuelle Meinungsbildung

⁴ Vgl. Hoyningen-Huene (2006, S. 129), der fünf Versionen der Differenz diskutiert und zu dem Schluss kommt, dass es sich um eine sehr solide Differenz handelt, die lediglich unterschiedliche Perspektiven, nicht aber einen konkreten Inhalt zum Ausdruck bringt. Die Perspektiven schließen weder sich gegenseitig noch alternative Perspektiven aus. Von einer nötigen „Zurückweisung selbstbetrügerischer Wissenschaftstheorie“ spricht Jensen, der darauf hinweist, dass „jeder individuelle Beitrag“ zur Wissenschaft „im Kontext einer bestimmten Praxis verstanden werden [muss], getragen von einer Gemeinschaft, die Normen und Muster teilt“ (Jensen, 1990, S. 921, S. 919).

als ein eigenes Problem behandeln, denn früher oder später wird das Denken des einzelnen Menschen in seinen Annahmen, Antizipationen oder Überzeugungen von dem wissenschaftlichen Denken seiner Zeit beeinflusst, ob er's merkt oder nicht. Würde die Wissenschaft das nicht tun, könnte es passieren, dass sie von einem Strukturwandel überrascht wird, der sich in den individuellen Meinungen anbahnt. Da sie an diesem Wandel Anteil hat, würde sie sozusagen von sich selbst überrascht werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es als plausibel, Themenofferten als Probleme zu behandeln, anstatt sie ohne Zwischenschritt zu bearbeiten. Problemorientiert kann man herausfinden, welche Themen auf das Fach zukommen. Sie fallen nicht vom Himmel, sie sind weder ein Gottesgeschenk noch Teufelswerk. Themen sind selbstgewählte Muster der Strukturierung wissenschaftlichen Tuns und Lassens. Wer diesen Mustern blind folgt, treibt Wissenschaft in einem unproblematischen Verständnis.

2 Das Problem der Wahl eines Themas

Der angedeutete Zwischenschritt verlangt nach einer Methode, um unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt werden zu können. Die Methode der Problemorientierung lässt sich grob mithilfe der folgenden Differenzen beschreiben.

2.1 *intentio recta* | *intentio obliqua*

Man kann den Strukturwandel in *intentio recta* zum Gegenstand nehmen und ihn exemplarisch erläutern, ihn anhand von Daten belegen und in seiner jeweiligen Reichweite diskutieren oder konstatieren, dass es ihn nicht gibt. Dieses Vorgehen ist „die so genannte natürliche Ausrichtung des theoretischen Interesses des Menschen [...] auf die Gegenstände dieser Welt“ (Flach, 2007, S. 121). In ihm versucht man, „die Sache zu fassen“, sie in Aussagesätzen zu treffen (ebd., S. 122). Auf diese Weise gelangen wir in den Besitz von wichtigen Informationen, die *unter Zugrundelegung eines spezifischen Begriffs* von „Strukturwandel“ diesen geradewegs (*recta*) als Gegenstand nehmen und bestimmen. Man erfährt auf diesem Wege, *wie* „Strukturwandel“ beschrieben wird und *was* als „Strukturwandel“ gilt, d.h. wie das Thema bearbeitet wird.

Problemorientierung hinsichtlich der Themenofferte bringt eine Einstellung in *intentio obliqua* zum Gegenstand zum Ausdruck. Das „schlicht gegenständliche Wissen“, das in Aussagesätzen zum Ausdruck gebracht wird (ebd.), wird in dieser Einstellung reflexiv gehandhabt. Dies ist insofern ein wichtiges Anliegen, als jeder Satz, der etwas aussagt, in der Wissenschaft „hinsichtlich der Legitimität seines Geltungsanspruches der Beurteilung ausgesetzt“ werden kann (ebd.). In *intentio obliqua* nehmen wir unter anderem eine Themenofferte in den Blick, um zu prüfen, was sie intendiert, auf welchen Voraussetzungen sie basiert, unter welchen Bedingungen sie als sinnvolle Fragestellung in ihr Recht tritt usw.⁵ In *intentio obliqua* wird der Impuls ausgesetzt, eine Anfrage (ein *Call for Papers*, die Ausschreibung eines Förderprogramms etc.) direkt in der Absicht zu beantworten, einen Sachverhalt genauer, besser, aktueller, auf jeden Fall *anders* als bisher zu beschreiben.

⁵ In *intentio obliqua* können wir aber nicht nur die Themenofferte in den Blick nehmen, sondern *alle Voraussetzungen*, auf die Aussagen bauen. Die Aufklärung über Voraussetzungen kann mitunter neue Sichtweisen eröffnen, indem bisherige Annahmen, Zielsetzungen, Lösungsvorschläge usw. variiert werden. Für eine Anwendung auf didaktische Theoriebildung vgl. Rucker, 2017.

2.2 Rejektion

Der Zwischenschritt setzt „tief“ an, *grundlegend*, sagt man, um möglichst viele Anknüpfungspunkte für Überlegungen bereitzustellen. Die Abstraktionslage ist entsprechend „hoch“. Man sollte sich nämlich nicht durch vorschnelle Einschränkungen die Möglichkeit nehmen, den Sachverhalt in mehreren Facetten zu behandeln. Die Vielzahl der Facetten unter Kontrolle zu halten, gehört dann mit zu dem selbstgewählten Anspruch.

Der Zwischenschritt verknüpft *kein Werturteil* mit der Zurückstellung der Einstellung in *intentio recta*. Mit Gotthard Günther kann man die Zurückstellung als *Rejektion*, als Verwerfung einer „angebotenen Alternative“ bezeichnen. „Dabei ist äußerst wichtig“, schreibt er, „sich klar zu machen, dass die Verwerfung nicht die Werte als solche betrifft“ – das meint, dass das Zurückstellen nicht mit einem Werturteil „begründet“ wird, den Strukturwandel zu beschreiben, sei „besser“, als ihn nicht zu beschreiben –, „sondern eben die Alternativsituation“ als solche (Günther, 1976 [1964], S. 229): Wo die Wahl zwischen Option *p* oder Option *q* besteht, wird die Wahl zunächst einmal zurückgewiesen, um über die Wählbarkeit der Optionen zu urteilen (vgl. Günther, 1976 [1962], S. 287). Es bleibt an dieser Stelle deshalb völlig offen, ob das Vorhaben, in der Erziehungswissenschaft ein spezifisches Thema zu behandeln, als sinnvoll oder sinnlos zu bewerten ist. Erst nach erfolgter Prüfung kann Auskunft darüber gegeben werden, ob es sinnvoll ist, sich näher mit diesem Thema zu befassen oder nicht. Die methodisch kontrollierte Rejektion gibt uns die Freiheit, zwischen Themenangeboten zu entscheiden, bevor man sich anschickt, sie durch Bearbeitung in *intentio recta* um weitere Ausführungen zu „bereichern“.

Eine Rejektion *benötigt Zeit*. Diese Zeit sollte man sich nehmen, denn es ist in der Wissenschaft *keineswegs von vornherein entschieden*, dass die Themenofferte *verpflichtend vorgegeben* ist. Wissenschaftler verstanden sich in der Vergangenheit jedenfalls nicht durchgängig als Erfüllungsgehilfen einer (externen) Macht, die ihnen die Problemstellungen diktiert (vgl. Anhalt & Welti, 2018). Viele sind ihrem Selbstverständnis nach auch heute noch im Sinne der akademischen Freiheit autonom, die Problemstellungen näher zu beleuchten, die *aus wissenschaftlichen Gründen* zum Thema gemacht werden sollten.

In der englischen Sprache wird *rejection* oft als direkte Verneinung, als explizite Negation, verwendet. Das ist das „Nein!“ der Alltagssprache, mit dem man zum Ausdruck bringt, dass man etwas Bestimmtes ablehnt. Das ist klassischerweise die Funktion der *Negation*, die in verschiedenen Varianten auftritt, von denen alle das Gegenteil einer Bejahung ausdrücken. Man will *etwas Bestimmtes nicht*. Günther setzt den Ausdruck „Rejektion“ terminologisch ein und grenzt sich damit vom alltäglichen Sprachgebrauch ab. Er schafft einen „künstlichen“ Sprachgebrauch, d.h. einen Begriff, der in der Wissenschaft definitionsgemäß, also eingeschränkt, verwendet werden sollte. Rejektion bezeichnet bei Günther eine spezifische Operation, die dem Zweck unterliegt, die Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Prüfung in *intentio obliqua* zu eröffnen.

Als wählbar kann nur behandelt werden, was weder Negation noch Position schon *ist*, sondern eines von beidem werden *kann*. Rejektionstheoretisch muss *Mehreres von gleicher Gültigkeit* in den Blick genommen werden. Die Formulierung „Mehreres von gleicher Gültigkeit“ ist ein Synonym für Unentschiedenheit im rejektionstheoretischen Verständnis. Es darf nicht schon vorentschieden sein, was zu wählen und nicht zu wählen ist, denn dann braucht man nicht mehr zu prüfen, *was* und *wie* gewählt werden sollte. Die Prüfung setzt voraus, dass gleich gültig ist, was zur Wahl steht.

Man kann sich auch nicht *irren*, d.h. eine falsche Wahl treffen, wenn Position und Negation schon feststehen. Eine Prüfung ohne Irrtumsgelegenheit gibt es nicht. Prüfen im rejektionstheoretischen Verständnis ist ein Vorgang, der in Aussicht stellt, dass Mehrere unter einem ausgewählten Gesichtspunkt als unbestimmt angesetzt und durch Unterscheidung *gesichtspunktrelativ* bestimmt, d.h. in Beziehung miteinander gesetzt und als jeweilige „Etwas“ voneinander unterschieden werden. Relativ zu dem gewählten Gesichtspunkt muss jedes einzelne „Etwas“ unbestimmt sein. Von zwei Personen, die unter dem Gesichtspunkt „Gewicht“, „Kompetenz“ oder „Ethnie“ miteinander verglichen werden sollen, dürfen die „Daten“ nicht schon bekannt sein, denn ansonsten würde es überflüssig sein, seine Zeit mit einem Vergleich zu verbringen. Es ergäbe keinen Sinn, etwas in Erfahrung bringen zu wollen, was schon bekannt ist.

2.3 Alternativsituationen

Die Rejektion bringt die Alternative, das eine zu tun und das andere zu lassen, überhaupt erst in den Blick, weil sie den Impuls, direkt das eine und nicht das andere zu tun, auf Eis legt. Rejektion meint immer, wie Jan Joerden formuliert: „Es gilt *weder* das eine *noch* das andere, also keins (= beides nicht).“ (Joerden, 2010, S. 16) Das entpflichtet von direkter Befolgung und setzt zur Wahl frei. Die Wahl gilt in der Wissenschaft unter Vorbehalt einer durchzuführenden Prüfung. Sie spricht kein Urteil über die Optionen, sondern gibt sie zur Prüfung frei. Insofern kann man von einer provisorischen Zurückweisung, einer lediglich *methodologisch* begründeten Zurückstellung sprechen. In diesem Sinne sagt Günther in wünschenswerter Deutlichkeit: „*Mangel an Vorzug und Rejektion sind nicht dasselbe!*“ Rejektion bezieht sich niemals auf eine vorgeschlagene Option allein und auch nicht auf eine Situation ohne Optionen, sondern immer auf Alternativität, in den Worten der Logik: auf einen „*Wertbereich*, mag derselbe zwei-, drei- oder noch höherwertig sein“ (Günther, 1979 [1975], S. 321). Die Rejektion erlaubt es folglich, die Möglichkeiten der Alternativität in den Blick zu nehmen. Sind es zwei, drei oder mehr Möglichkeiten, zwischen denen gewählt werden kann?

Wo kein Angebot vorliegt, kann nicht gewählt werden, und wo nur *ein* Angebot *ohne* Alternative vorliegt, muss das Angebotene hingenommen oder zurückgewiesen werden (vgl. Günther, 1976 [1964], S. 229). Es gibt in diesem Fall jedoch keine „Alternativsituation“, in der man die *Freiheit der Wahl* zwischen Annahme oder Ablehnung hat. Ohne Alternativsituation kann man nicht prüfen, erstens, ob man überhaupt eine Wahl hat und, zweitens, welche Optionen zur Wahl stehen. Ohne Alternativsituation kann man nicht beurteilen, ob eine Problemstellung sinnvoll ist oder nicht, ob sie bearbeitet werden sollte oder nicht. Sollten hingegen mehrere Optionen zur Wahl stehen, wird die Prüfung durch einen Vergleich zu einer Verhältnisbestimmung führen. Man lotet das *Verhältnis der Alternativen* aus, um festzulegen, auf welche Option die Forschungsanstrengungen gerichtet werden sollen. Das sollte genauestens theoretisch fundiert, konzeptuell ausgewiesen und methodisch geprüft werden. Man muss z.B. erklären, ob man einen „institutionellen Strukturwandel“ oder einen „wissenschaftskonzeptionellen Strukturwandel“ oder beide behandeln will. Das ist die Differenz, mit der Martin Rothland das Problem des Strukturwandels in Augenschein genommen hat (Rothland, 2008, S. 111). Peter Kauder beleuchtet den *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen* (in diesem Band, S. 86-106).

Völkerrechtler behandeln den Strukturwandel anhand von „Regelveränderungen; sei es, dass neue Regeln entstehen, die sich in die bisherige Struktur der Völkerrechtsordnung nicht

bruchlos einfügen oder sei es, dass sich die Bedeutung bereits bestehender Regeln verschiebt und diese so aus den Grenzen der bisherigen Struktur ausbrechen. Erst in der abstrahierenden Gesamtschau dieser Einzelregelentwicklungen lässt sich von einem Wandel völkerrechtlicher Strukturen sprechen“ (Rauber, 2018, S. 2; vgl. dazu Darmstaedter, 1932, S. 182, der bereits von einer „Verschiebung der Strukturelemente“ spricht). Angeregt durch solche Überlegungen könnte man nach „Regelveränderungen“ in der Erziehungswissenschaft fragen. Wo bricht die Bedeutung bereits bestehender Regeln aus den Grenzen bisheriger Struktur aus „mit kaum fassbaren Auswirkungen auf soziale, biographische, individuelle Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen“ (Schmidt-Lauff, 2014, S. 25)? Und wo kommt es im Fach zu der abstrahierenden Gesamtschau? Darüber hinaus könnte man fragen, ob eine Abkehr von der abstrahierenden Gesamtschau als Indiz für einen Strukturwandel gedeutet werden sollte.

Günter Dux diagnostiziert historische Veränderungen unter dem Gesichtspunkt „Strukturwandel“ als „Ausdehnung einer der subjektivistischen kontradiktorischen Matrix der Erklärung, eben jener, in dem die Dinge und Ereignisse untereinander verbunden und die derart bestimmten Beziehungen konstant gesetzt sind“. Er nennt dies ein „interrelationales Verbundschemata“ (Dux, 2018, S. 55-56). Für Ortfried Schäffter ist es nicht ausreichend, ein Schema zu formulieren, das dazu dient, Veränderungen zu bestimmen, wenn „auch der Veränderungskontext einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem jede einzelne Veränderung eine *topologisch* neue Bedeutung erlangt“ (Schäffter, 2014, S. 38). Erst für diesen Fall reserviert er den Ausdruck „Strukturwandel“. Einfache Veränderungen, „Veränderungen 1. Ordnung“ können mit einem invarianten Schema erfasst werden, ein Strukturwandel hingegen wird als „Veränderung 2. Ordnung“ bezeichnet, denn er zieht auch die Schemata in Transformationen hinein. Vor diesem Hintergrund folgt der Rat, die Differenz zu beachten: „Wie nicht bereits jeder Wetterwechsel als untrügliches Anzeichen für Klimawandel bewertet werden kann, so ist auch nicht jede Veränderung unserer Lebensumstände bereits Ausdruck von strukturellem Wandel der Gesellschaft“ (ebd.). In diesem Sinne hatte bereits Habermas den Begriff „Strukturwandel“ für die Veränderung „der sozialstaatlichen Transformationen sowie [...] der Kommunikationsstrukturen durch die Massenmedien“ reserviert (Habermas, 1990 [1962], S. 12).⁶

Vor diesem Hintergrund wirft die Beschäftigung mit dem Thema „Strukturwandel“ für Arbeitssoziologen die „Frage auf, wie sich die spezifische disziplinäre Identität des Fachs definieren lässt, ja ob es überhaupt noch eine solche gibt oder geben sollte“ (Böhle, Voß & Wachter, 2010, S. 13). Die Antwort fällt nicht leicht, weil sich „das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem verschiebt“ und bekannte Klassifikationsmuster ausgehebelt werden (Jacobson, 2010, S. 221). Identitätsfragen würden somit auch für die Erziehungswissenschaft unumgänglich werden, wenn sie einen Strukturwandel für sich diagnostiziert.

⁶ Es stellt sich die Frage, ob dies eine Ebene für „Veränderungen 3. Ordnung“ einzieht, wenn man im Modell von Schäffter bleibt. Habermas diskutiert die Transformationen relativ zur gesellschaftlichen Stabilität, die an der „Rationalisierung der Lebenswelt“ identifiziert wird. Er bietet damit eine eigenwillige differenztheoretische Lesart an, die Unterscheidungen entlang einer als Ideal gesetzten Voraussetzung von Transformationen bestimmt. Das führt zu einer unlösbaren Problemstellung: Vorausgesetzt wird ein Ideal, dessen Geltung unterstellt wird, obwohl erst die praktizierte Argumentation den benötigten Nachweis liefern soll: „Eine politisch fungierende Öffentlichkeit braucht nicht nur die Garantien rechtsstaatlicher Institutionen, sie ist auch auf das Entgegenkommen von kulturellen Überlieferungen und Sozialisationsmustern, auf die politische Kultur einer an Freiheit *gewöhnten* Bevölkerung angewiesen.“ (Habermas, 1990 [1962], S. 45).

In den Wirtschaftswissenschaften spricht man von einem Strukturwandel, wenn sich das Verhältnis der Wirtschaftsbereiche eines Landes zur Gesamtorganisation der Volkswirtschaft verändert. Ein Beispiel für einen solchen Fall bietet der Übergang von einer auf Landwirtschaft basierenden Wirtschaftsorganisation zu einer industriebasierten und dann zu einer dienstleistungsbasierten Organisationsform, die von der Politik für alle OECD-Länder diagnostiziert wird (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2017, S. 8). Verantwortlich seien Globalisierung und binnenwirtschaftliche Veränderungen, die sich „im Anstieg der Qualifikationsforderungen, im Wandel der Erwerbsformen, in zunehmender Arbeitszeitflexibilisierung aber auch in struktureller Arbeitslosigkeit“ äußern (Deutscher Bundestag, 2002, S. 213). Aktuell wird darüber diskutiert, ob wir uns derzeit in einem Strukturwandel befinden, der unter Titeln wie Robotik, Digitalisierung oder Wirtschaft 4.0 beschrieben wird. Angewandt auf die Erziehungswissenschaft wären mindestens zwei Problembereiche im Hinblick auf diesen Strukturwandel unterscheidbar: Im einen Bereich könnte ein Strukturwandel in den Materialien, den Stoffen und Fächern vermutet werden, die in der pädagogischen Praxis, z.B. im öffentlichen Schulunterricht, lokalisiert sind. Statt Kreide und Tafel Pencil und iPad, statt Teilnahme an einer Lehrveranstaltung Abrufen eines Podcast. Im anderen Bereich würde von einem Strukturwandel in den Grundlagen der Disziplin selbst zu reden sein. Es wäre zu fragen, ob und, wenn ja, inwieweit der zunehmende Einsatz von digitaler Technologie die Entscheidungsprozeduren und in deren Folge die Organisation des Wissenschaftssystems gesamthaft verändern. Die Umstellung von *face-to-face*-Kommunikation auf *face-to-interface*-Kommunikation kann ja zu Resultaten führen, die rückblickend als Strukturwandel interpretierbar sind, der sich bemerkbar machen würde in den Formen der Wissensgenerierung, der Wissensspeicherung und der Wissenstradierung auf der einen Seite und veränderten Bedingungen der Wissenschaftskommunikation auf der anderen Seite.

Das sind nur wenige Andeutungen für die *Spannweite der Alternativsituation*. Der Horizont, in dem die Erziehungswissenschaft ein Problem erörtert, ist Ausdruck ihrer Kapazität, *Alternativen im Zusammenhang zu erörtern*. Die Rejektion ist der Schritt, um die Problemsituation zu öffnen. Der Schritt besteht in der Füllung des Wertbereichs, wie Günther gesagt hat, d.h. in der Bestimmung der Möglichkeiten, die als wählbare Optionen in ein Verhältnis zueinander gestellt werden. Die Spannweite dürfte daher abhängen von der *theoretischen Reflexion*, der *historischen Kontextualisierung* und der *methodischen Varianz*, die in die Rejektion einfließen. Kurz gesagt: Je mehr fachliches wie außerfachliches Wissen in die Problemstellung systematisch integriert wird, je präziser die Einbettung in historische Verflechtungen gelingt und je variabler die methodischen Zugriffsvarianten gesetzt werden, desto gehaltvoller dürfte die Alternativsituation sein, in der die Forschung ihre Themenorientierung methodisch unter Kontrolle halten muss.

3 Der Begriff „Strukturwandel“

In der Rede über den Strukturwandel wird die Transformation einer Struktur thematisiert. In ihr kommt der Begriff *Struktur* in *zwei Bedeutungen* vor: zunächst als dem Wandel vorausliegende, ihn womöglich bedingende oder ihm ausgelieferte Struktur, dann als durch den Wandel erzeugte bzw. aus ihm hervorgehende Struktur, die, so die Annahme, als Invariante im Wandel rekonstruiert werden kann. Nur diese letztgenannte Struktur steht in einem konkret beschreibbaren Verhältnis zur Ausgangsstruktur, denn *vor* dem stattgefundenen Wandel kann niemand belastbare Aussagen über eine in der Zukunft liegende Struktur machen. Am

Beginn von Veränderungen kann nicht einmal mit Sicherheit gesagt werden, ob die Identität sich im Wandel durchhält oder etwas Neues entsteht. Je genauer die Ausgangsstruktur bestimmt ist, desto genauer können der Wandel und die entstehende Struktur von dieser unterschieden, d.h. bestimmt werden. Insofern wäre zu fordern, dass *vor* jeder Beschreibung eines (antizipierten) Ergebnisses eines angenommenen Strukturwandels eine gründliche Analyse der Ausgangsstruktur durchgeführt werden sollte, weil von ihr alles Weitere abhängt. Deshalb zunächst eine begriffliche Klärung, die zu verschiedenen Fragen führt.

Der Begriff *Struktur* bezeichnet einen *Zusammenhang*. Logisch betrachtet ist eine Struktur eine *Verbindung*, d.h. eine Einheit von Mehreren die unterscheidbar ist. Mit der Annahme einer Struktur wird die Möglichkeit eröffnet, Unterscheidungen vorzunehmen, und zwar Unterscheidungen an einem Zusammenhang, der im Wandel der Zeit eine gewisse Beharrlichkeit aufweist. Die Einheit, die Struktur, ist die Invariante, die hinsichtlich ihrer verbundenen Momente unterschieden werden kann. Methodologisch interessant ist, dass die durch Unterscheidungen gewonnenen Erkenntnisse nicht auf ein externes Bezugssystem ausgerichtet werden müssen. Es reicht aus, die Einheit selbst relational zu bestimmen.

In seiner *Historischen Epistemologie der Strukturwissenschaften* hat Stefan Artmann Strukturen als „relationale Ordnungen“ bezeichnet. Diese sind der klassische Gegenstand von Strukturwissenschaften, zu denen er Mathematik, Kybernetik, Informationstheorie, Semiotik, Spieltheorie, Operations Research und Komplexitätstheorie zählt (Artmann, 2010, S. 9). In dieser Aufzählung fehlt die Erziehungswissenschaft. Das wirft einerseits die Frage auf, ob die Erziehungswissenschaft sich verhebt, wenn sie den Strukturwandel ihrer selbst zum Thema macht, ohne sich selbst als eine Strukturwissenschaft zu verstehen. Andererseits könnte man ebenso gut fragen, ob der Strukturwandel der Erziehungswissenschaft gerade darin besteht, dass das Fach in der Vergangenheit – vielleicht bemerkt, vielleicht unbemerkt – sich mehr und mehr zu einer Strukturwissenschaft entwickelt hat. Im ersten Fall könnte man der Erziehungswissenschaft raten, sich ein Beispiel zu nehmen an den Strukturwissenschaften, um von ihnen zu lernen, wie man „relationale Ordnungen“ erforscht. Im zweiten Fall wäre dieser Rat in dem Maße überflüssig geworden, in dem der Strukturwandel fortgeschritten ist und die Erziehungswissenschaft an sich selbst beobachten kann, dass und wie sie mit dem Instrumentarium, den Begriffen und Methoden einer Strukturwissenschaft arbeitet. In diesem Fall wäre es für die Wissenschaftsforschung interessant zu wissen, welcher Wandel hier vorliegt, d.h. von welcher Art von Wissenschaft die Erziehungswissenschaft ausgegangen ist, um eine Strukturwissenschaft werden zu können. Anders gefragt: Welche Ausgangsstruktur hat diesen Wandel begünstigt?

Solange unklar ist, von welcher Struktur ausgehend der Wandel der Erziehungswissenschaft beschrieben wird, ist es kaum möglich, einen Strukturwandel methodisch kontrolliert zu bestimmen. Man kann selbstverständlich, irgend etwas oder alles zur Struktur erklären und das dann beschreiben. Für den Fall würde ich aber John Dewey in Erinnerung rufen, der Struktur als „ein Arrangement von Veränderungen“ definiert, „so dass Eigenschaften, die sich langsam verändern, eine Serie von schnellen Veränderungen begrenzen und ihnen eine Ordnung geben, die sie sonst nicht aufweisen würden“ (Dewey, 1929, S. 72). Wo das nicht beachtet wird, droht man Struktur als etwas Mysteriöses, Metaphysisches, losgelöst von den Ereignissen zu beschreiben (vgl. ebd.). Es handelt sich dann nicht mehr um „relationale Ordnungen“, sondern um ein *absolutes* Bezugssystem.

Das käme einer Vorentscheidung gleich, mit der die Ausgangsbasis verlassen worden wäre. Struktur als Einheit von Mehreren, als unterscheidbare Einheit, würde dann nicht mehr in

der methodologischen Absicht, diese Einheit relational zu bestimmen, zum Gegenstand gemacht werden können. Man würde vielmehr in seiner Argumentation einen Fixpunkt setzen, der der Relationierung entzogen ist. Ein solcher Fixpunkt wäre absolut in dem Sinne, als es weder nötig noch möglich ist, ihn relational zu bestimmen. Denn für Aussagen über Absolutes gilt, wie Hegel meinte, dass es Aussagen über die „Nacht“ sind, „worin, wie man zu sagen pflegt, alle Kühe schwarz sind“. Es sind Aussagen, in denen wir die „Naivität der Leere an Erkenntnis“ vorgeführt bekommen (Hegel, 1988 [1807], S. 13).

Wer die Klippen dieser Naivität umschiffen will, muss unterscheidungs-basiert über Zusammenhänge sprechen. Der von ihm thematisierte Zusammenhang muss als eine Einheit von Mehreren, als Struktur, bestimmt werden. Das führt nicht nur zu der Frage, wie Strukturen unterschieden werden, weil, wenn alles strukturiert ist, über das überhaupt nur eine Aussage in der Wissenschaft gefällt werden kann, die Aussagen sich in den von ihnen zum Gegenstand gemachten „relationalen Ordnungen“ unterscheiden müssen. Die andere, mich hier beschäftigende, Frage ist, wie man einen Zusammenhang thematisieren kann, ohne in die „Naivität der Leere an Erkenntnis“ zu fallen, die im Rückgriff auf ein absolutes Bezugssystem besteht.

Ein Zusammenhang, der allein relational bestimmt wird, ist von Richard Höningwald als *Korrelation* bezeichnet worden. Norbert Meder hat hervorgehoben, dass unter Korrelation ein „Zugleich von logisch nicht vereinbaren Momenten“ zu verstehen ist (Meder, 2016, S. 183). Von einer Einheit von Mehreren kann nur sinnvoll gesprochen werden, wenn jedes Einzelne der Mehreren mit jedem anderen Einzelnen „nichts miteinander gemein hat, aber dennoch nur gemeinsam vorkommt“ (ebd., S. 196). Das scheint mir zu restriktiv formuliert zu sein, weil Korrelationen auch möglich sind, wenn die Momente lediglich als *nicht identisch*, d.h. als different in einigen Merkmalen, bestimmt werden. Ich spreche deshalb auch dann von Korrelation, wenn *nicht vollständige* Übereinstimmung vorliegt. Ansonsten aber gilt Meders Definition: Die verbundenen Momente müssen, je für sich, Merkmale aufweisen, die sie nicht vollständig mit den anderen Momenten gemeinsam haben, denn sonst könnte man sie nicht von den anderen Momenten unterscheiden. Wenn man sie nicht unterscheiden könnte, wären sie nicht miteinander verbunden. Es gäbe keinen Zusammenhang bzw. keine Struktur. Denn wo keine Unterschiede sind, da ist auch nichts strukturiert.

Eine Struktur ist, wenn wir sie so betrachten, eine *Unterscheidungsbasis*. Strukturlosigkeit wäre identisch mit Unterscheidungslosigkeit. Es gäbe nichts, worüber wir sprechen, was wir erforschen könnten, weil es nichts zu unterscheiden gäbe. Das, worüber wir nicht sprechen können, ist das Absolute. Strukturwandel wäre hinsichtlich dieser Option als Veränderung der Unterscheidungen und der Unterscheidungsbasis zu thematisieren.

4 Funktionale Äquivalente

Eine Form der Relationierung unter Beibehaltung einer Invarianten bei gleichzeitigem Verzicht auf ein vorgegebenes externes, absolut gesetztes Bezugssystem bietet die Methode der funktionalen Analyse mit dem Ziel, funktionale Äquivalente zu erproben, wie sie Niklas Luhmann vorgeschlagen hat. Sie sieht vor, das jeweils Bekannte für „andere Möglichkeiten“ zu öffnen und jede in Aussicht gestellte Option „in ihren spezifischen Möglichkeiten zu entwickeln und zu verfeinern“ (Luhmann, 1999 [1997], S. 49, S. 288).

Luhmann hat eine Orientierung an gegenstandsgebundenen Eigenschaften – also Eigenschaftsbeschreibungen – durch eine *Orientierung an austauschbaren Bezugsgesichtspunkten*

ersetzt. Die Bezugsgesichtspunkte, die jemand für seine Beschreibung wählt, „sind nichts weiter als *Variable*, als Leerplätze für den Austausch funktional äquivalenter Möglichkeiten“ (Luhmann, 1977 [1968], S. 29). Man nimmt Zusammenhänge unterschiedlich in den Blick, je nachdem, unter welchem Bezugsgesichtspunkt die Auswahl und Verbindung der Gegenstandsmomente vorgenommen wird. Unter dem Gesichtspunkt (!) „funktional-äquivalent[r] Problemlösungsversuche“ sind die jeweils gewählten Bezugsgesichtspunkte „auswechselbar“ (ebd., S. 37).

Die methodisch kontrollierte Vorgehensweise ist auf dieses Wechselspiel von Fixierung und Austausch eines Bezugsgesichtspunktes angewiesen, weil ansonsten keine „Basis der Variation“ vorhanden wäre, auf die bezogen Regeln für eine Überprüfung formuliert werden könnten (ebd.). Eine solche „Basis“ ist die Konstante, die jedem methodisch kontrollierten Vorgehen zugrunde liegt. „Die Konstantsetzung braucht indes nicht absolut zu sein“, wie Luhmann betont. „Die Konstante kann in anderen Zusammenhängen durchaus als veränderlich behandelt werden, nie aber in dem Zusammenhang, dessen Variation sie strukturiert“ (ebd.). An diesem Punkt kann als Problem festgehalten werden, von welcher „Basis der Variation“ – oben als Unterscheidungsbasis bezeichnet – die Frage nach einem Strukturwandel der Erziehungswissenschaft ausgeht, um Transformationen auf unterschiedlichen Ebenen zu thematisieren.

Die Option, zwischen Bezugsgesichtspunkten wählen zu können, bringt eine neutrale und nüchterne Haltung mit sich, denn sie erlaubt es, hoch Geschätztes, Vorgezogenes und Bewährtes „zu neutralisieren“, damit es vergleichbar gemacht werden kann (ebd., S. 51). Wer sich dagegen sträubt, hält an dem fest, was er schätzt, begehrt, vorzieht und als bewährt beibehalten will. Diese Haltung ist mit einem modernen Wissenschaftsverständnis nicht ohne weiteres vereinbar, denn zumindest offiziell geht dieses von der *prinzipiellen Ersetzbarkeit aller bekannten Lösungen* aus (vgl. Anhalt & Welti, 2018). Im modernen Wissenschaftsverständnis muss sich Geschätztes, Bewährtes gegen die Möglichkeit der – zumindest probenhalber, d.h. forschungshalber versuchten – Ersetzbarkeit durch Alternativen behaupten. Das führt dazu, dass Zusammenhänge gleich welcher Art im wissenschaftlichen Blick als disponibel erscheinen.

Insofern bereitet der Ausdruck *Strukturwandel* keine Sorgen, sondern er bezeichnet den Ideal- wie Normalzustand einer wissenschaftlichen Disziplin. Als *Ideal* wäre der Strukturwandel anzustreben, weil er ein Effekt funktionierender Forschung wäre, die immer neues Material herbeischafft, das Gewohntes und Bekanntes *anders*, nämlich *unterscheidbar unter Ersetzbarkeitsgesichtspunkten* sehen lässt. Konsequenter angewandt wäre Forschung zu verstehen als das Mittel, mit dem die Wissenschaft sich der Überraschung durch Neues aussetzt, was in letzter Konsequenz auch auf sie selbst zurückschlägt. In selbstreflexiver Wendung erforscht Forschung sich selbst, z.B. als Wissenschaftsforschung, und macht sich auf Alternativen aufmerksam, die zumindest die Möglichkeit der Ersetzung von schon Bekanntem sichtbar werden lassen. Man müsste es in dieser Optik als *normal* ansehen, dass Wissenschaft bestrebt ist, sich selbst – metaphorisch gesprochen – den Boden unter den Füßen wegzuziehen, d.h. sich ständig zu wandeln. Strukturwandel ist insofern der Normalzustand einer forschenden Disziplin.

5 Fazit

In diesem Beitrag habe ich mich auf die Problemorientierung als Methode und ihren Zweck konzentriert. In der Kürze konnten nur grobe Strukturen aufgezeigt werden. Das müsste alles noch feiner ausgearbeitet werden. Vor allem aber müsste der Blick auf die Methode ergänzt werden. Ohne z.B. eine Klärung der *Gegenstandsorientierung* eines Faches dürfte die Problemorientierung ins Leere laufen. Themenofferten als Probleme zu behandeln, wäre ein Glasperlenspiel, wenn es bloß formal gespielt würde. Anders formuliert: Wer die Frage nach den zu bearbeitenden Themen ohne Sachverhaltsvergewisserung beantwortet, läuft Gefahr, den spezifischen Gegenstand des Faches aus den Augen zu verlieren. Er läuft damit gleichzeitig Gefahr, sich in die Heteronomie fachfremder Kontrollen zu begeben. Das Fach avanciert dann vielleicht zum Spekulationsobjekt hochschulpolitischer Aktionäre. Unter der Hand könnte das zu Verschiebungen führen, die rückwirkend als „Strukturwandel“ überraschen, der als heteronomer Einfluss erfahren wird und der fachwissenschaftlichen Kontrolle entzogen ist.

Literatur

- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E. & Binder, U. (2020). Theismus als Therapievorschlag für die Moderne. Zur sozial- und bildungsphilosophischen Attraktivität von Religionsrestaurationen. In N. Balzer, J. Beljan & J. Drerup (Hrsg.), *Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 177-220). Paderborn: mentis.
- Anhalt, E. & Welti, G. (2018). Operieren mit Differenzen: Zur Frage nach dem Ort der Pädagogik in der Modernisierung. In U. Binder (Hrsg.), *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen* (S. 12-30). Weinheim: Beltz.
- Armstrong, S. (2010). *Historische Epistemologie der Strukturwissenschaften*. München: Wilhelm Fink.
- Böhle, F., Voß, G. G. & Wachtler, G. (2010). Einführung. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 11-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darmstaedter, F. (1932). Der Strukturwandel des Rechts. *Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie*, 25, 180-211.
- Deutscher Bundestag (2002). *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*. Drucksache 14/9200 (19.06.2002).
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Dux, G. (2018). *Strukturwandel der Legitimation – Das Ende absoluter Werte. Gesammelte Schriften. Band 7*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, K. (1983). Rationale Heuristik. Die Funktion der Kritik im „Context of Discovery“. *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, XIV, 234-272.
- Flach, W. (2007). „Thematik, Methodik und Systematik der Philosophie“. In T. Göller & C. Krijnen (Hrsg.), *Geltung und Begründung. Perspektiven der Philosophie Werner Flachs* (S. 115-150). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Günther, G. (1976 [1962]). Cybernetic Ontology and Transjunctive Operations. In G. Günther, *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik I* (S. 249-328). Hamburg: Meiner.
- Günther, G. (1976 [1964]). Das metaphysische Problem einer Formalisierung der transzendental-dialektischen Logik. Unter besonderer Berücksichtigung der Logik Hegels. In G. Günther, *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik I* (S. 189-247). Hamburg: Meiner.
- Günther, G. (1979 [1975]). Das Janusgesicht der Dialektik. In G. Günther, *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik II* (S. 307-335). Hamburg: Meiner.
- Habermas, J. (1990 [1962]). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1988 [1807]). *Phänomenologie des Geistes*. Neu hrsg. v. H.-F. Wessels & H. Clairmont. Hamburg: Felix Meiner.
- Herbart, J. F. (1887 [1806]). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke. In chronol. Reihenfolge hrsg. v. Karl Kehrbach (Band 2, S. 1-139). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Hoynningen-Huene, P. (2006). Context of discovery versus context of justification and Thomas Kuhn. In J. Schickore & F. Steinle (Hrsg.), *Revisiting Discovery and Justification* (S. 119-131). Dordrecht: Springer.

- Jacobson, H. (2010). Strukturwandel der Arbeit im Tertiärisierungsprozess. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 203-230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jensen, U. J. (1990). Wissenschaft. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (Band 4, S. 911-921). Hamburg: Felix Meiner.
- Joerden, J. (2010). *Logik im Recht. Grundlagen und Anwendungsbeispiele*. Berlin: Springer.
- Kant, I. (1955). *Vorarbeiten zu Die Metaphysik der Sitten. 2. Teil: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*. In Kant's gesammelte Schriften (Handschriftlicher Nachlaß). Hrsg. v. d. Deutschen Akademie d. Wissenschaften zu Berlin (Band XXIII, S. 371-420). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Kreibich, R. (1986). *Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution* (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1977 [1968]). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999 [1997]). *Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Teilband*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie. 1. Band: Der Produktionsprozess des Kapitals*. Hamburg: Otto Meissner.
- Meder, N. (2016). Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für W. Marotzki* (S. 179-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Rauber, J. (2018). *Strukturwandel als Prinzipienwandel. Theoretische, dogmatische und methodische Bausteine eines Prinzipienmodells des Völkerrechts und seiner Dynamik*. Heidelberg: Springer.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and Prediction*. Chicago: The University of Chicago.
- Reichenbach, H. (1949). *Theory of Probability. An Inquiry into the Logical and Mathematical Foundations of the Calculus of Probability*. Berkeley: University of California Press.
- Rothland, M. (2008). *Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rucker, T. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 618-635.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeit und Bildung. Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2017). *Ursachen und Auswirkungen des Strukturwandels im Schweizer Arbeitsmarkt. Schlussbericht an das Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (Rütti Sococo)*. SECO Publikation Arbeitsmarktpolitik No 46 (11.2017).
- Schäffter, O. (2014). Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 37-60). Wiesbaden: Springer VS.

Edwin Keiner

Strukturwandel der Erziehungswissenschaft? Sach-, Zeit-, Raum- und Sozialdimensionen¹

Strukturwandel der Erziehungswissenschaft? Der Titel trägt ein Fragezeichen, auch deswegen, weil die Fragestellung schon so komplex ist, dass selbst ein Versuch, sie nach Sach-, Zeit-, Raum- und Sozialdimensionen zu ordnen, dieser Komplexität kaum gerecht werden kann. Dieser Beitrag ist im Kontext einer Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE entstanden; an diesen Kontext sei zunächst erinnert. Der Call for Papers sagt:

„Auf der Jahrestagung 2018 der Kommission Wissenschaftsforschung soll weiter diskutiert werden, ob und wo sich ein Strukturwandel beobachten lässt, wie er theoretisch bestimmt und empirisch auf den Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Organisationsstruktur und hinsichtlich der epistemischen Gestalt der Erziehungswissenschaft erschlossen werden kann.“

Dabei soll es um „Theorie und Empirie der Lehr- und Forschungsgestalt der Erziehungswissenschaft“ gehen, insbesondere um:

- Veränderungen der erziehungswissenschaftlichen Wissenserzeugung bzw. des erziehungswissenschaftlichen Wissens (Schlagworte: gesellschaftliche Kontextualisierung der Wissensproduktion, intermediäre Akteure, Programmforschung, projektbezogene Forschung, außeruniversitäre Forschung, Digitalisierung).
- Veränderungen in der Steuerungs- und Finanzierungspolitik erziehungswissenschaftlicher Forschung (Schlagworte: Rankings und Evaluation, Externalisierung der Qualitätskriterien und -kontrollen z.B. durch privatwirtschaftliche Evaluationsagenturen, Hochschulautonomie, Drittmittelfinanzierung).
- Modulationen von (Wirkungs-)Erwartungen an Wissenschaftswissen (Schlagwort: neue Nützlichkeitsannahmen angesichts aktueller kultureller, ökonomischer, moralischer, ökologischer, politischer Herausforderungen).

Vor dem Hintergrund solcher Komplexität gliedere ich meinen Beitrag schlicht in zwei Punkte:

Zunächst versuche ich, das mit dem Titel der Tagung und meines Beitrags verbundene Problem zu umreißen: Struktur – Wandel – Erziehungswissenschaft. In einem zweiten Block werde ich den Nutzen einer Problemdimensionierung nach sachlichen, zeitlichen, sozialen und räumlichen Aspekten deutlich machen und dies mit Beispielen anreichern.

¹ Beitrag zur Jahrestagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung, 26.9.-28.9.2018, PH Ludwigsburg: *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion*, der in überarbeiteter Fassung den AutorInnen des Bandes vorlag und der – mit einem herzlichen Dank für die kritischen Rückmeldungen der Herausgeber – noch einmal überarbeitet wurde.

1 Struktur – Wandel – Erziehungswissenschaft

Strukturen lassen sich, zunächst alltagstheoretisch gedacht, als sedimentierte und oft in eine organisatorische Form gegossene Ordnungssysteme betrachten. Wir könnten auch von Riten sprechen, von Lebensläufen, von Sprachstrukturen, von Wissensformen, die man dann, explizit wissenschaftlich begründet, nach Ebenen (Vogel, 2016; Vogel, 1997) oder nach lizenzierten und nicht lizenzierten Formaten (Bourdieu, 1984) unterscheiden kann, oder aber von wissenschaftlichen Disziplinen, die sich je nach kultureller Einbettung unterschiedlich formieren (Knaupp, Schaufler, Hofbauer & Keiner, 2014; Keiner & Schriewer, 2007; Keiner, 1999b). Strukturen ermöglichen Berechenbarkeit und Erwartbarkeit von Handlungen durch Wiederholungen (Koselleck, 2010). Noch allgemeiner ließe sich von ‚Institutionen‘ als universalen gesellschaftlichen Problemlösemechanismen, -konzeptionen oder -strategien (Fend, 1974, S. 23) bzw. von verbindlichen sozialen Regelungen (Abels, 2019, S. 119) sprechen, die – als Normen und Werte, als kollektive Habitualisierungen oder Routinen, als Religionen oder Ideologien – soziales Zusammenleben ordnen. Unter handlungstheoretischer Perspektive bezeichnen Berger und Luckmann den Prozess der Institutionalisierung als Produkt von Habitualisierungen. Diese erhalten als Organisationen eine historisch kontingente Form und lassen sich sowohl als evolutionär erzeugte Strukturmuster als auch als Produkte der vergleichenden Beobachtung betrachten (Apelt & Tacke, 2012). Organisationen kann man in einer traditionellen, aber durchaus noch anregenden Perspektive als historisch kontingente Instrumente und Techniken bezeichnen, die – mit Zielen, Mitgliedern, Rollen, Rechtsverbindlichkeiten etc. – Problemlösemechanismen in eine strukturierte und sichtbare Form gießen. Sie sind sozusagen die sichtbare ‚Außenseite‘ der Institution, ihre historisch spezifische und strukturierte Form.² Organisationen sind insofern „Sozialsysteme mit der Fähigkeit, ihre inneren Strukturbildungen und Prozesse sowie ihr äußeres Handeln zumindest teilweise durch kollektiv verbindliche Entscheidungen zu steuern und dadurch den Status eines überindividuellen Akteurs zu gewinnen“ (Geser, 1999, S. 40). Ein besonderes Kennzeichen von Organisationen ist insofern ihre Berechenbarkeit, freilich nicht als überzeitliche, anthropologische oder naturgegebene Gebilde, sondern als historisch kontingente Einrichtungen. Zu Recht wird deshalb auf die Bedeutung von ‚sozialen Bewegungen‘ verwiesen (Krüggeler, Gabriel & Gebhardt, 1999, S. 10; vgl. auch Kern, 2008; Raschke, 1988; Rammstedt, 1978; in Bezug auf Medien neuerdings auch Schade, 2018), die Organisationen zumindest temporär der Kontingenz aussetzen. Diese Überlegungen sind schließlich an organisationssoziologische Konzepte anschließbar, die gerade in Hinsicht auf Bildungsorganisationen entwickelt und von systemtheoretischen Überlegungen aufgenommen worden sind³. Sie beschreiben diese – in Abgrenzung zu klassischen, organisationssoziologischen Zweck-Mittel-Schemata (z.B. Etzioni, 1967) – als ‚loosely coupled systems‘ und können, z.B. mit der Unterscheidung von ‚zeremoniellen‘ und ‚operativen‘ Bedingungen pädagogischer Arbeit, sowohl professions- wie milieutheoretische Überlegungen aufnehmen (Harney & Keiner, 1994; Stadler-Altman &

2 Solche Überlegungen sind auch in der Religionssoziologie aufgenommen worden (Krüggeler, Gabriel & Gebhardt, 1999). Sie bestimmen Institutionen als „gesellschaftliche Normensysteme“, die „den Interaktionen Sinn und Dauerhaftigkeit (vermitteln), und dazu sind sie mit der Aura des Unantastbaren, des fraglos Geltenden ausgestattet“ (S. 9); siehe auch Heintel & Götz (2000); Klingovsky (2016).

3 Vgl. Weick (1976); Meyer & Rowan (1977); Kamens (1977); Lutz (1982). In die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion (vgl. Weick, 1985) wurden sie maßgeblich eingeführt durch Terhart (1986), und auch von Bommes & Radtke (1993) zur Analyse der ‚institutionellen Diskriminierung‘ genutzt (siehe auch Gomolla, 2017).

Keiner, 2010, S. 141). Sie sind damit offen für die historische Rekonstruktion von Elementen der Organisation als ein relationales Gefüge, das auch die Frage der Linearität oder Zyklizität (oder von Progress oder Degress – durchaus auch im Sinne Diltheys) der Begründung des Verhältnisses von theoretischer Konstruktion und historischer Rekonstruktion überantwortet. Und sie gewichten schließlich in besonderer Weise die methodologische Bedeutung des historischen Vergleichs als der Konstruktion einer Relationierung von Relationen (Schriewer, 2003).

Gerade die Systemtheorie hat gegenüber solchen traditionellen Versuchen der Beschreibung von Strukturen und Organisationen – trotz aller Annahmen von Kontingenz, Prozess und Dynamik – neue, fruchtbare Aspekte hinzugefügt. Dort geht es beim Prozess der Institutionalisierung insbesondere um die Strukturierung durch und von Erwartungen. Eine Struktur ist somit nicht durch ihre Eigenschaft, z.B. relative Konstanz oder ‚Rationalität‘, als ein ‚Faktum‘, definiert, sondern als Prozess, der die Vielfalt von möglichen Erwartungen begrenzt und Erwartungsgewissheiten erzeugt (Abel, 2019, S. 142; Tacke & Drepper, 2018, S. 44). Das Thema der Rationalität von Strukturen und Organisationen ist dem der historischen und sozialen Kontingenz von Erwartungen gewichen. Aus einer systemtheoretischen Perspektive sind somit Strukturen sozialer Systeme „nur noch als fortlaufende Institutionalisierung von Erwartungen zu denken“ (Abel, 2019, S. 148; siehe auch Drepper, 2018). Da solche Erwartungen stets Differenzbildungen voraussetzen, bestehen Organisationen „aus dem rekursiven Netz kommunizierter Entscheidungen“ (Zech, 2018, S. 176), insbesondere auch Unterscheidungen unter ungewissen Bedingungen (Keiner, 2005; Keiner, 2006b). Sie bilden insofern Entscheidungs- und Erwartungsstrukturen, die mit gesellschaftlichen Wandlungen, d.h. ihrer Umwelt, in einem Resonanzverhältnis stehen.

Mit der Entstehung einer spezifischen ‚organisationspädagogischen‘ Perspektive, die Organisationen in einen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Blick nimmt (Göhlich, 2005; Göhlich, Schröer & Weber, 2018), zeigen sich auch neuere Ansätze, die die theoretische Strenge der Systemtheorie im Blick auf die widersprüchliche Empirie pädagogischer Organisationen mit einer strukturierten Perspektivenvielfalt zu erweitern suchen. Mit der Kritik z.B. am ‚Neo-Institutionalismus‘ (Schemmann, 2018, S. 189; Amos, Keiner, Proske & Radtke, 2002, S. 199) werden nun stärker „Prozesse der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sowie Formen des institutionellen Wandels“ berücksichtigt (Schemmann, 2018, S. 190). Darüber hinaus wird, etwa in der Verknüpfung von Organisations- und Netzwerkforschung, das Verhältnis von Stabilität und Wandel von Strukturen in den Blick genommen (Weber, Truschkat, Schröder, Peters & Herz, 2019; besonders die Beiträge von Kolleck, 2019 und Schwarz, 2019). Gerade die Analyse der Verhältnisse relativ fluider Strukturen von Netzwerken und den relativ starren Strukturen traditioneller Organisationen verspricht für Wende- und Wandlungsprozesse besondere Fruchtbarkeit. Sie lassen sich überdies an klassische Netzwerktheorien – seien es eine sozialpsychologische Feldtheorie modo Lewin (2012 [1962]; Bogner, 2017) oder die Wortfeldtheorie modo Trier (1973) oder das strukturtheoretische Raum-Feld-Konzept von Bourdieu (1984) – anschließen. Quer zur Unterscheidung von Struktur, Institution und Organisation liegt diejenige von Handlung und Struktur, die von Anthony Giddens aufgenommen und in eine ‚Theorie der Strukturierung‘ überführt worden ist (Mensching, 2018). Soziale Systeme, so die These, differenzieren sich über drei Strukturdimensionen – Signifikation, Herrschaft, Legitimation –, die wiederum das Verhältnis von Struktur und Interaktion durch spezifische Modalitäten vermitteln (ebd., S. 202). Organisationen lassen sich somit auch als reflexive Strukturierungen verstehen. Solche

Überlegungen sind wiederum an neuere kulturtheoretische, interpretative Ansätze anschließbar, die Organisation als Kultur verstehen (Engel, 2018). Organisationen sind demzufolge „(inter-)subjektive Realitätskonstruktionen [...] in Form eines kognitiv-symbolischen Bedeutungsgewebes, welches aktiv von den Mitgliedern immer wieder hergestellt wird“ (ebd., S. 241). Entsprechend der Variationen solcher Realitätskonstruktionen entwickelt sich dann eine Organisationstheorie, die besonders auf die kulturelle Differenz von ‚Bedeutungsgeweben‘ auch unter einer ethnographischen Perspektive eingeht (ebd., S. 243; Göhlich, Weber, Öztürk & Engel, 2012).

Dies bedeutet, dass die theoretischen Konzeptualisierungen und Analysen von Strukturen, Institutionen und Organisationen selbst schon eine Entwicklung zeigen, die man als eine transformative Diversifikation von Diversität bzw. als ‚Superdiversität‘ (Vertovec, 2006; Vertovec, 2007; Gross & Keiner, 2020) interpretieren könnte. Der dadurch gesteigerte Reichtum an Facetten, Perspektiven und Aspekten sollte nicht ‚kontrolliert‘ oder beklagt werden, sondern als Ausgangspunkt für grenzüberschreitende Beobachtungen, kritische und vergleichende Analysen und intellektuelles Vergnügen genommen werden (zum Nutzen solcher Beobachtungen siehe kritisch Tenorth (2019), siehe aber auch Anhalt in diesem Band).

Vor dem Hintergrund einer solchen möglichen ‚Superdiversität‘, scheint es mir sinnvoll, erneut die Begriffe des Feldes, Raumes oder der Figuration (Elias, 1997; Fleck, 1980; Bourdieu, 1984; Bogner, 2017), zumindest metaphorisch, aufzunehmen, da sie als metaanalytische Folie dienen können, auf der sich Bewegungen und Wandel von Strukturen bzw. Erwartungen abbilden lassen. Sie gründen auf spezifischen, historisch kontingenten ‚Konfigurationen‘, die das prozessuale Verhältnis von Struktur und Bewegung bzw. die historische Variation von Erwartungen und Erwartungserwartungen bestimmen. Der Beobachter ist selbstverständlich Teil dieses Feldes.

Diese vielleicht etwas romantisch anmutende Metapher eines homogenen oder gar ‚schwingenden‘ Feldes darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, und darum soll es im Folgenden gehen, dass es auch – um im Bilde zu bleiben – eine gewisse epistemologische ‚Plattentektonik‘, Brüche und Friktionen mit unvorhersehbaren Folgen geben kann. Insofern müssen zu dieser Vorstellung eines flexibel-beweglichen Feldes, das seine Struktur sowohl durch historisch kontingente Prozesse als auch durch die gegenstandskonstitutive Perspektive des Beobachters erhält, noch zwei weitere wichtige Dimensionen hinzukommen: die eine (A) thematisiert den Umgang mit Brüchen und Friktionen als eine methodische Operation des Umgangs mit Eigenem und Fremdem; die andere (B) thematisiert diesen Umgang als Kritik an Einheitsvorstellungen einer systematischen Ordnung oder gar geschlossenen Epistemologie.

A) Perspektivenwechsel zwischen je Eigenem und je Fremdem als methodische Operation.

Der Beobachter ist nicht der ‚blinde Gefangene‘ dieses Feldes; sein Erkenntnisgewinn ergibt sich aus dem Wechsel der Perspektive (Keiner, 2019a) sowie aus dem damit verbundenen Verhältnis von Eigenem und Fremdem. Schon im literarischen Kontext von Bert Brecht gilt die ‚Verfremdung‘ als wichtiges Stilmittel der Aufklärung; ähnliche Ansätze finden wir in der vergleichenden und interkulturellen Pädagogik (z.B. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010), der Unterrichtsforschung (Combe, 2018), der Phänomenologie und Philosophie. Bernhard Waldenfels spricht von einer „intrasubjektiven Fremdheit“ (Waldenfels, 1997, S. 27), die er in den schönen Ausspruch des japanischen Wanderdichters Basho übersetzt: „in Kyoto wohnend sehne ich mich, beim Schrei des Kuckucks, nach Kyoto“ (ebd., S. 32).

Es geht darum, den eigenen temporären Standpunkt zu verfremden und ihn aus einer anderen Perspektive der Kontingenz auszusetzen. Dieser Wechsel der Beobachterperspektive bezieht sich dann nicht allein auf die systemtheoretische Suche nach dem ‚blinden Fleck‘, sondern er ergibt sich auch schon aus dem Theorien- und Perspektivenvergleich und der wechselnden Konstitution des Gegenstandsbereichs selbst.⁴

„Die Aufforderung des Fremden [...] provoziert [...] Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt“ (ebd., S. 52). Damit entsteht eine ‚Zwischensphäre‘, ein ‚Zwischenreich‘ als eine neuartige Organisation des Wissens, als ein „Netz von Relationen, wo es Knotenpunkte, Anschlussstellen und Verbindungswege gibt, aber keine Zentralstation“ (ebd., S. 85).⁵ Das Fehlen einer solchen ‚Zentralstation‘ zeigt sich dann auch bei der Analyse der ‚Globalisierung von Bildungsdiskursen‘; differente und widersprüchliche „kulturelle Bedeutungswelten“ scheinen diese Diskurse mehr zu bestimmen als Konvergenzannahmen einer entstehenden „Weltkultur“ (Schriewer, 2007) oder ein romantisches Konzept von ‚Internationalität‘. Kritische Analysen zeigen, dass auch Internationalität als eine semantische gesellschaftliche Konstruktion zu sehen ist (Schriewer, 2004, S. 487), und man eher von „*Multiple Internationalities*“ sprechen muss. Solche Überlegungen zur wechselseitigen Relativierung und Limitierung scheinbar sicheren Wissens durch Perspektivenwechsel und ‚Verfremdung‘ sind auch anschlussfähig an Überlegungen zu einer Soziologie des Risikos und des Nichtwissens. Sie zeigen „die Mehrdimensionalität von Nichtwissens-Phänomenen“ (Wehling, 2006, S. 146; siehe auch Keiner, 2003; Keiner, 2006b; für den Bereich von Medizin und Pflege siehe Wilkesmann & Steden, 2019) und verweisen darauf, dass es auch bei der Konstruktion und im Umgang mit Nichtwissen eher divergierende als konvergierende Entwicklungen gibt, die sich nicht durch die Beanspruchung einer ‚dritten‘, allgemeinen (Super-)Theorie integrieren und auflösen, sondern nur im Modus der Reflexion bearbeiten und prozedieren lassen (siehe auch Göhlich, 2012; Elven & Weber, 2012; Engel, 2012). Welche Rolle dann bei aller ‚Multiperspektivität‘ und ‚Interkulturalität‘ das *tertium comparationis* bzw. der gemeinsame Referenzpunkt spielt, der alle Teilperspektiven vergleichbar hält, ist durchaus noch strittig. Wird er auf der einen Seite als notwendige wissenschaftliche Grundlage verteidigt, ohne die die Analyse ‚theorielos‘ bliebe (Siegrist, 2003), ließe er sich auf der anderen Seite gerade aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auch als eine einheits- und identitätsstiftende Chimäre interpretieren, die auf umfassend-einschließende Antworten statt auf divergierend-irritierende Fragen zielt.⁶ Aus ethnologischer, kulturvergleichender Perspektive weist schließlich Kaschuba (2003, S. 349) darauf hin,

„dass die Vergleichsoperation den Gegenständen jedenfalls nicht die Anforderung der ‚Vergleichbarkeit‘ aufoktroyieren darf, dass übergreifende Kriterien der Differenzbestimmung leicht die Differenz selbst verwischen und dass wir skeptisch geworden sein müssen, ob wir so einfach wissen können,

4 Dieser Wechsel erfolgt freilich nicht allein im Erleben der intrasubjektiven, sondern auch der intersubjektiven Fremdheit, schon bei der Lektüre eines literarischen Textes. Diese ‚strukturelle Fremdheit‘ „konfrontiert den Leser mit einem anderen Code, an den er sich zwar annähern, den er aber nicht völlig absorbieren kann, da er aufgrund seiner Herkunft einer anderen Ordnung angehört und bei der Betrachtung des Fremden immer auch die Voraussetzungen der ‚Heimwelt‘ aktualisiert. Der Verstehenshorizont bleibt dadurch immer ein anderer“ (Leskovec, 2010, S. 244).

5 Für die Erziehungswissenschaften wäre hier der Bezug auf das Konzept des ‚Zwischenreiches‘ bei Herman Nohl naheliegend; siehe auch Tenorth (1992).

6 Vgl. hierzu u.a. den Hinweis von Steiner-Khamsi (2003, S. 369), den kontrastiven Vergleich durch den ‚subtraktiven‘ Vergleich, zu ergänzen, der besonders die ‚Residuen‘, d.h., die irritierenden, ‚unpassenden‘ empirischen Elemente, berücksichtigt.

wie ‚andere‘ Menschen und Gruppen ‚sind‘ und woran wir das festmachen wollen“ (siehe auch die Problembeschreibung bei Rippl & Seipel, 2008, S. 28, S. 51).

Vor diesem Hintergrund ist es dann auch sinnvoll, die Unterscheidung von ‚Gelehrten‘ und ‚Narren‘ (Anhalt & Welti, 2018) kritisch aufzunehmen. „Gelehrte wie Narren wirken hinsichtlich des Operierens mit Differenzen funktional äquivalent: Sie konfrontieren ihre Gesellschaft mit Alternativen und fordern sie heraus, ihren Fortgang durch Entscheidungen zu kontrollieren“ (ebd., S. 16). Eine solche Perspektive, der ich in der Tat viel abgewinnen kann, zöge aber meines Erachtens nicht „die Frage nach einem entscheidungsfreien Halt“ (ebd.), d.h., einem *tertium comparationis* nach sich, sondern die Frage nach der Möglichkeit gesteigerter Reflexivität durch wechselseitige Einbeziehung des jeweils Anderen. Also: Kann der Gelehrte die Welt auch aus der Perspektive des Narren sehen und kann der Narr die Welt auch aus der Perspektive des Gelehrten sehen? Der gelehrte Narr oder der närrische Gelehrte (und ihre weiblichen Gegenstücke) wären die interessantere Konstruktion (siehe auch Stadler-Altman & Keiner, 2010; Kloë, 2017). Es bliebe dann noch die Frage, ob und inwiefern es den Autoren (Anhalt & Welti, 2018) gelungen ist, die ‚närrischen‘ Aspekte ihrer ‚gelehrten‘ Abhandlung sichtbar zu machen, oder ob sie eine einheitsstiftende Position jenseits dieser Unterscheidungen beanspruchen.

B) Akzeptieren von Widersprüchen, Paradoxien, Dissonanzen. Der ‚Hinterhof‘ der Erziehungswissenschaft?

Mit der Frage der systematischen Vergleichbarkeit (vgl. für die historische Bildungsforschung Depaeppe, 2002) ist auch verbunden, ob man den großen Anspruch auf geschlossene Systematik und Konsistenz aufgeben, zumindest im historischen Vergleich prüfen muss, ob er nicht auf einer sehr deutschen, scholastischen und schließlich hegelianischen, auf ‚Einheit‘ bezogenen Denkform gründet (siehe etwa Anhalt in diesem Band; Keiner, 2019a). Insofern geht es nicht nur um den Anschluss an eine ‚offene Epistemologie‘, die mit einem oszillierenden Perspektivenwechsel auch Paradoxien, Zusammenbrüche und Dissonanzen (Gumbrecht & Pfeiffer, 1991; vgl. etwa zu Gebrauch von Dissonanzen in der Musik, Ballstaedt, 1991) ertragen und produktiv bearbeiten kann. Es geht darüber hinaus auch um eine kritische Distanz zu einer strengen, in weiten Teilen doch sehr deutschen ‚Systematik‘, die auf der einen Seite von Konsistenz, Widerspruchsfreiheit, Demarkation und Geschlossenheit lebt, und die auf der anderen Seite zugleich – in dem eigentümlichen Topos des ‚Historisch-Systematischen‘ (vgl. Bellmann & Ehrenspeck, 2006; Keiner & Schriewer, 2007; Schriewer, 1983) – die historisch-empirische Kontingenz subsumptionslogisch unschädlich zu machen sucht. Vielleicht zeigt sich darin ja auch die südlich-kontinentaleuropäische Variante der Formierung der Sozialwissenschaften nach dem Muster und Vorbild der ‚Systematik‘ des Römischen Rechts, die nicht nur eine spezifische, strikt fachdisziplinäre Ordnung hervorgebracht hat. Sie hat auch aufgrund der Tatsache, dass in solch einem ‚System‘ der empirisch-historische Fall stets als eine Funktion der ‚Systematik‘ betrachtet wird, lange Zeit die Entstehung und Entwicklung empirischer Forschung behindert (Wagner & Wittrock, 1991). Dies macht es auch verständlich, weshalb in solchen Denkformen ein ‚Wandel‘ konzeptionell nur schwer in einem systematischen Ordnungssystem zu erfassen ist, und weshalb sie Konzepten epistemischer Brüche, Spieltheorien, strategischen oder gar pragmatischen Denkens kritisch gegenüber stehen müssen (vgl. die spieltheoretisch-‚teuflischen‘ Überlegungen bei Luhmann, 1991 oder Villeneuve, 1991; Keiner, 2019b). Möglicherweise genügt diese Denkform nicht mehr, die Komplexität und auch Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Phänomene und ihrer Analyse abzubilden,

zu verstehen, ja in Teilen auch zu erklären (Smith & Keiner, 2015). Die Abbildqualität erziehungswissenschaftlichen Wissens ergibt sich dann vielleicht weniger aus der strengen epistemologischen Konsistenz der Argumentation, sondern aus der Plausibilität und Ästhetik der klugen und reflexiven Montage (Harney, 1996). „Eigenes und Fremdes sind unvergleichlich“, sagt Waldenfels (1997, S. 76); das Fremde wirkt „als Anspruch, Aufruf, Anreiz, Anforderung oder Herausforderung, als Provokation im vielfältigen Sinne dieses Wortes“ (ebd., S. 77). Es kann vor diesem Hintergrund deshalb auch kein ‚Drittes‘ geben, das als „generalisierter oder universalisierter Anderer“ (ebd., S. 124) die fluiden Differenzen zwischen dem Fremden und dem Eigenen überbrücken könnte. Insofern „bleibt der Standpunkt des Dritten stets gebunden an einen diskursiven Ort, von dem aus er geltend gemacht wird“ (ebd., S. 125).

Was bisher als Problem beschrieben wurde oder gar als Defekt interpretiert werden könnte, lässt sich freilich im Rückgriff auf Überlegungen zum Thema Nichtwissen und Ungewissheit auch produktiv wenden (vgl. Keiner, 2003; Keiner, 2006b). Auch in den Wissenschaften wird spätestens seit den 1980er Jahren ‚Ungewissheit‘ nicht mehr allein als ein zu kontrollierender und minimierender Faktor gesehen, sondern selbst als ein dynamisches Kennzeichen wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung begriffen (Smithson, 1988).⁷ Diese neue Form des Umgangs mit ‚Ungewissheit‘ relativiert die disziplinäre Ordnung traditioneller Wissenschaft – bisher gegründet auf methodische und systematische Strenge und auf regulative Prinzipien wie Wahrheit, Gewissheit, Genauigkeit und Objektivität – durch eine neue Kartographie (Paulston & Liebman, 1994) des wissenschaftlichen Kosmos. ‚Diskurskoalitionen‘, ‚Richtungen‘, ‚Lager‘ oder ‚Denkstile‘ und ihre epistemischen und sozialen Korrelate strukturieren das wissenschaftliche Feld. Damit wird aber auch ein historisches und wissenschaftspolitisches Problem sichtbar, das bisher unter dem Anspruch strenger Systematik und wissenschaftlicher Standards verdeckt oder vom wissenschaftstheoretischen in den soziologischen Bereich verschoben worden ist: das Problem der Instrumente und Mechanismen zur Durchsetzung von wissenschaftsgestützten Überzeugungen im Medium von Macht. Insofern verbinden sich mit dem Wechsel von Perspektive und der Identifizierung von Paradoxien, Brüchen und Widersprüchen, von inkompatiblen, inkomparablen, oder gar inkommensurablen Phänomenen auch wissenschaftskritische Aspekte, die sich nicht so einfach im Revirement der systematischen Ordnungen auflösen oder entsorgen lassen.

Damit wären wir beim **Wandel**.⁸ Mit Wenden, Wandeln, Wechseln assoziieren wir gewöhnlich eine zeitliche, diachrone Ordnung. Dabei zeigt schon die synchrone Perspektive die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit von Ordnungen, die als historisch kontingente Strukturen ein Reservoir bzw. einen Raum von Ordnungsmöglichkeiten bilden und diesen zugleich beschränken. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft.⁹

7 Es wird sogar von der Entstehung eines neuen Paradigmas gesprochen: „Not long ago, the dominant methods of coping with ignorance were to try eliminating it or absorbing it. The emerging frameworks now seem to have jettisoned the assumption that ignorance is ultimately reducible, and the new style is ‚managerial‘ in the sense of attempting to understand, tolerate, and even utilize certain kinds of ignorance“ (Smithson, 1988, S. viii).

8 Ich nutze dazu Überlegungen, die die Kommission Wissenschaftsforschung bei der DGfE-Tagung 2018 in Essen unter dem Titel *Bewegungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion zwischen Wahrheit und Nützlichkeit* (Meseth und Binder) aufgegriffen hat und greife dabei auf Textentwürfe zurück, die ich für einen Vortrag vorbereitet hatte, diesen aus Zeitgründen aber nicht halten konnte. Siehe auch Binder in diesem Band.

9 Gerade in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse haben AutorInnen in dem von Rendtorff, Riegraf und Mahs (2019) herausgegebenen Band *subtile begriffliche Unterscheidungen zwischen Struktur und Dynamik, Gleich-*

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Frage, ob mit dem ‚Wandel‘ irgendein Zeitfeil verbunden ist, der die strukturierte Ordnung in bestimmte Richtungen verändert. Bei Wissenschaften denkt man dabei üblicherweise an den Wissens- und Erkenntnisfortschritt bzw. die Krisendiagnosen, die diesen Fortschritt kritisch begleiten (Tenorth, 1983; Tenorth, 2017; Rucker, 2017). Hatte noch Dilthey die Frage nach einem gerichteten Progress (oder Degress) der Geisteswissenschaften auf den ungerichteten Prozess hin bezogen, lassen sich heute (und unter besonderen gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Bedingungen) mindestens drei grundlegende Fortschrittskonzeptionen – ganz ohne wertende Untertöne – unterscheiden: lineare, zyklische, nicht-linear-ungerichtete.

- a) Ein linearer Fortschrittsgedanke wohnt Konzepten inne, die Forschung als notwendige Reduktion von Komplexität verstehen, auch solche, die darauf aus sind, das ‚Phänomen‘ bis auf das ‚Wesentliche‘ zu entkleiden, die Substanz und Akzidenz unterscheiden und alten und modernen Formen des Ockhamschen Rasiermessers folgen. Für sie erscheint der Prozess (erziehungs-)wissenschaftlicher Entwicklung als ein kumulativer, linearer, dem in der Regel Progresscharakter unterstellt wird. Die sogenannte ‚empirische Bildungsforschung‘ oder die klassische Programmforschung (‚Containerforschung‘) etwa der Psychologie fällt in diese Kategorie. Genau genommen lässt sich innerhalb dieses Programms von einem grundlegenden Strukturwandel kaum sprechen.
- b) Davon unterscheiden lassen sich Konzepte der Forschung als Komplexitätsmodellierungen (viele Varianten der Systemtheorie und des Konstruktivismus), ja Komplexitätssteigerung, zumindest als Erwartung an hohe Abbildadäquanz (Anhalt, 2012; Rucker, 2014). Darunter subsumieren sich auch Konzepte, die nach komplexen Mustern suchen, nach sinnverstehenden, hermeneutischen und interpretativen Rekonstruktionen, die sowohl Annahmen der ‚Wiederkehr des immer Gleichen‘ (Nietzsche) einschließen wie Vorstellungen des immer tieferen Eindringens in den Untersuchungsgegenstand und seine Kontexte. Der Untersuchungsgegenstand – Text und Kontext – liegt vor und wird in seiner Komplexität, die stets Besonderes und Allgemeines einschließt, entfaltet. Je nach Perspektive einer langen oder kurzen Dauer unterstellen solche Konzeptionen eher zyklische Verläufe der Wissensentwicklung; der Progress erfolgt, bestenfalls in der Form einer Spirale. Hier wird man eher an konkurrierende Deutungen denken und an einen ‚Wandel‘, der sich aus der je kontingenten Dominanz eines spezifischen ‚Deutungsmusters‘, methodologischen Zugriffs etc. in einem bestimmten Zeitraum ergibt.
- c) Schließlich lässt sich noch eine dritte Form markieren: das Denken in und die Bedeutung von Brüchen und nicht-linearen, ungerichteten Entwicklungen (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens, in denen sich das ‚Systematische‘, Allgemeine in sachlichen, sozialen, zeitlichen und anderen Hinsichten auflöst. Dazu zählen selbstverständlich die Überlegungen von Thomas S. Kuhn (1976) über ‚wissenschaftliche Revolutionen‘, aber auch markante Teile der französischen Philosophie (u.a. Baudrillard; Bachelard), auch Ereignistheorien (besonders in der historischen Bildungsforschung). Sie zeigen die Bereitschaft, Inkompatibilitäten und Inkommensurabilitäten zu ertragen, ja zu betonen, ohne nach dem *tertium comparationis* suchen zu müssen. Sie stilisieren das Radikale, Revolutionäre, Dramatische eines Bruchs ohne dabei partiell lineare Kontexte (als Kontexte!)

zeitigkeit und Ungleichzeitigkeit vorgelegt, die auch paradoxe Verkehungen in Prozessen der Modernisierung analysieren (Speck, 2019).

zu ignorieren.¹⁰ Solche Bewegungen ließen sich möglicherweise mit modernen, rekursiven Formen der Fraktalgeometrie oder Modellen der nicht-linearen Dynamik abbilden. Kennzeichnend für sie ist, dass der Wandel, die Reibung, die Diversität, der (ungerichtete) Wechsel von Theorien, Sichtweisen, Wissensformen bereits in den Wissenschaftsentwurf, die Objekt- und auch die Metatheorie, eingebaut ist. ‚Wandel‘ ist sozusagen Programm; der Preis ist die Abkehr von der abendländischen (und dem römischen Recht geschuldeten) ‚Systematik‘ und der hegelianischen Vorstellung eines einenden Objektiven Geistes bzw. einer systemtheoretischen ‚Einheit der Differenz‘ oder der marxistischen ‚Einheit des Logischen und Historischen‘.

Solche unterschiedlichen Fortschrittskonzeptionen auch erziehungswissenschaftlicher Diskurse sollten nicht verwechselt werden mit quantitativen oder qualitativen methodischen Zugängen zu erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen, mit Kulturoptimismus oder Kulturpessimismus, mit Urteilen von Produkten als ‚wissenschaftlich‘ oder ‚technokratisch‘. Dies wären bestenfalls Sekundärzuschreibungen. Statt klassischer traditioneller Richtungen der Erziehungswissenschaft zwischen geisteswissenschaftlicher, empirischer, kritischer, systemtheoretischer Erziehungswissenschaft usw. wird man heute eher von Milieus, Lagerungen und ‚ambivalenten und paradoxen Interdependenzen‘ (Binder, 2018) oder einem ‚Operieren mit Differenzen‘ (mit vielleicht mehreren Ariadnefäden) (Anhalt & Welti, 2018, S. 14) sprechen müssen. Die gegenwärtige disziplinäre Lage ist ebenso unübersichtlich wie die epistemischen und methodologischen Bewegungen. Mit der Kombination von epistemischen Lagern bzw. Lagerungen und den ihnen eingelagerten Zeitpfeilen ist auf der einen Seite eine Bewegung in der Zeit verbunden. Man wird aber auch eine Bewegung relativ zu bestimmten Orten berücksichtigen müssen. Beide Perspektiven könnte man zu der aus der pädagogischen Anthropologie bekannten Figur einer ‚Chronotopologie‘ (Bilstein, Miller-Kipp & Wulf, 1999; Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999) der Bewegung erziehungswissenschaftlicher Diskursformationen in Raum und Zeit in Beziehung setzen.

Insgesamt sind es also, zum einen, Diskurse in zeitlicher und räumlicher Dimension, die, zum anderen, einer bestimmten Formgebung unterliegen. Diese Formgebung, Formation, Formbestimmtheit besteht aus den in diesen Diskursen eingelagerten epistemologischen Basisannahmen über typische Bewegungen von Wissensproduktion und -rezeption (Keiner, 2002b).

Damit ergibt sich die Frage danach, wovon wir eigentlich sprechen und was sich eigentlich bewegt und wandelt.

Zwar trägt eine Systematik von ‚Richtungen‘ oder ‚Schulen‘ der **Erziehungswissenschaft**, wie sie in fast allen Einführungen und Lehrbüchern des Faches vorliegt, dazu bei, das Feld wissenschaftstheoretisch zu ordnen. Schon die ausufernde Vielzahl von Bezeichnungen solcher Richtungen ist, ausgehend von Erwartungen an eine ‚Systematik‘, unbefriedigend. Darüber hinaus kann sie kaum schlüssig erklären, weshalb im historischen Prozess die eine ‚Richtung‘ Definitionsmacht über das Fach erhalten konnte, die andere aber nicht. Vor einiger Zeit habe ich versucht, auf ein Konzept zurückzugreifen, das (deutsche) Bezeichnungen des Faches und damit verbundene paradigmatische Orientierungen zu wechselnden generationenspezifischen Lagerungen in Beziehung setzt (Keiner, 2015). Damit ist aber eigentlich

¹⁰ Ein schwacher Abglanz einer solchen ungerichteten Dynamik in der Pädagogik ist freilich auch dem praxisorientierten Interesse geschuldet, sich in einer systematikfreien Eklektik (Zierer, 2009; Zierer, 2010) zu bewegen.

auch nicht präzise gesagt, was unter ‚Erziehungswissenschaft‘ in einem operationalisierbaren Sinne zu verstehen ist. Dies bleibt eine Frage der methodischen Konstruktion und hängt ab von dem historischen und räumlich-kulturellen Ort, auf den eine Fragestellung bezogen ist. Insofern will ich mich hier auf umfangreiche theoretische Überlegungen zur methodischen Konstruktion einer organisatorisch, disziplinär, kommunikativ, wissensspezifisch etc. definierten Erziehungswissenschaft – oder wie immer man sie benennen mag – nicht einlassen (vgl. dazu Knaupp et al., 2014; Keiner & Tenorth, 2007; Schriever & Keiner, 1993; Helm, Tenorth, Horn & Keiner, 1990). So vertraut mir dieses Fach, in und an dem ich arbeite, auch ist, so fremd, ambivalent und divers wird es mir beim Versuch, es in eine analytisch, theoretisch und empirisch halbwegs schlüssige, ‚systematische‘ Form zu gießen. Dies bedeutet nicht, dass eine Bestimmung des Faches beliebig wäre. Sie hängt ab von Fragestellungen, von zeitlichen und räumlichen Kontexten, von meinen eigenen Modi und Erfahrungen der Rezeption von Forschungen über das Fach (und darüber hinaus) und von eigenen, neugierigen und dann auch begründeten Versuchen, die Interdependenz ähnlicher Muster durch Irritationen und Nicht-Verstehen zu unterbrechen.

‚Erziehungswissenschaft‘ verstehe ich hier in durchaus alltagstheoretisch-pragmatischer Diktion als ein fachlich strukturiertes und universitär organisiertes und etabliertes kommunikatives Feld, das auch jenseits organisatorischer, lokaler und regionaler Beschränkungen einen fachlichen Diskursraum pflegt und erhält – etwa im Medium von Büchern und Fachzeitschriften, Kongressen und Tagungen etc.

Mit einer solchen Bestimmung könnte man auch international noch zurecht kommen. Allerdings beginnen die Probleme bereits bei dem Wörtchen ‚universitär‘, das Fachhochschulen, die es andernorts nicht gibt, oder Forschungseinrichtungen nicht berücksichtigt. Dies geht weiter bei der Zuordnung der pädagogischen Psychologie oder Soziologie oder auch der empirischen Bildungsforschung inklusive ihrer Verankerung in akademischen Gesellschaften außerhalb der DGfE, die in anderen kulturellen Kontexten ebenfalls anders gelöst ist. Und sie führt schließlich auch zum Problem der Lehrerbildung, Fachdidaktik, Lernforschung und Lehrerbildungsforschung, die als ‚composite areas of studies‘ ebenfalls nicht eindeutig der Erziehungswissenschaft und auch nicht immer der Universität zuzuordnen ist. Von den unterschiedlichen Bezeichnungen in unterschiedlichen Sprachen und den entsprechenden semantischen Höfen will ich gar nicht erst reden (s.a. Knaupp et al., 2014, S. 87). Solche sprachlichen und kulturellen Verschiebungen und Besonderheiten indizieren die raumzeitliche Varietät und Diversität der Erziehungswissenschaften (Plural!), die sich nur schwer unter EINEN theoretisch ordnenden Focus bringen lassen – dies ist freilich kein Defekt, sondern eine Aufforderung, sich von Unterschieden irritieren und inspirieren zu lassen. Um dieser Aufforderung nachzukommen schlage ich – ganz pragmatisch – eine vorläufige und gut begründete allgemeine Ordnung von Perspektiven vor, die – anhand von Beispielen – dazu beitragen sollen, die Frage nach einem Strukturwandel der Erziehungswissenschaft zu stellen und in der Form durchaus widersprüchlicher Antworten neue Fragen aufwerfen zu können. Ob man also von einem Strukturwandel sprechen kann oder nicht, hängt von der jeweiligen theoretischen Perspektive und dem so konstruierten Gegenstand ab. Das ‚sowohl als auch‘ oder das ‚je nachdem‘ oder das ‚es könnte auch anders sein‘ regiert die Fragestellung und moderiert mögliche Antworten.

2 Sachliche, soziale, räumliche und zeitliche Dimensionen eines Strukturwandels der Erziehungswissenschaft

Im Folgenden nutze ich vier Dimensionen, die auch in den traditionellen Betrachtungen wissenschaftlicher Entwicklung einige Plausibilität beanspruchen können, um sie, etwas anschaulicher als im vorherigen Kapitel, mit Beispielen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft anzureichern. Sie fungieren als eine Art thematischer Perspektiven-, 'Container' und sollen nicht nur die Plausibilität dieser Unterscheidungen verdeutlichen, sondern auch und insbesondere wechselnde Bezüge, Aspekte und mögliche Irritationen am konkreten Thema oder Fall zeigen.

Mit der sachlichen Dimension geht es um Themen, Theorien und Methoden in einer epistemologischen, wissenschaftstheoretischen Perspektive. Mit der sozialen Dimension erscheint Erziehungswissenschaft in einer (wissen-)soziologischen Perspektive, d.h. es geht um konkrete Wissenschafts-, Forschungs- und Reputationspraxen und deren Wandel. Die räumliche Dimension nimmt Überlegungen des ‚cultural‘ und ‚spatial turn‘ auf und betrachtet Variationen der erziehungswissenschaftlichen Formen (sachliche oder soziale) in unterschiedlichen wissenschaftlichen, disziplinären und gesellschaftlichen Kulturen. Die zeitliche Dimension betrachtet Variationen der erziehungswissenschaftlichen Formen (sachliche oder soziale) in unterschiedlichen, historisch bestimmten Zeiträumen. Man könnte also unter heuristischen Aspekten eine Vierfeldertafel konstruieren, die die sachliche und soziale Dimension auf der einen Seite mit der räumlichen und zeitlichen Dimension auf der anderen Seite verschränkt und dann versuchen, die damit in den jeweiligen Feldern aufgespannten relationalen Bezüge mit Beispielen zu illustrieren und auch wechselseitig zu relativieren.

Es ist überflüssig zu betonen, dass – bei aller Trennschärfe – diese Dimensionen zusammenhängen; sie lassen sich nicht ‚trennen‘, aber doch ‚unterscheiden‘. Und darum geht es. Ich versuche nicht diese Dimensionen deduktiv abzuleiten oder die Vierfeldertafel ‚systematisch‘ zu füllen, sondern ihre Formen und Formvariationen und damit den möglichen Strukturwandel an Beispielen illustrierend aufzuzeigen.

2.1 Sachliche Dimension

Unter der sachlichen Dimension fasse ich das, was man landläufig unter Wissenschafts- und Wissenstheorie, unter Themen und Gegenständen der Analyse, unter Methodologie und Methoden versteht. Es handelt sich um den Sachbezug der Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Je nach Fortschrittskonzeption ist die Annahme eines Strukturwandels sozusagen ‚eingebaut‘. Ein distanzierter Blick kann aber zeigen, dass man auch Beharrungskräfte oder Widerstand gegen kurze oder längerfristige ‚Trends‘ finden kann. Auf einige besondere Veränderungen, auch im internationalen Raum, möchte ich dabei eingehen – ohne gleich vom ‚Strukturwandel‘ sprechen zu müssen:

Unübersehbar gewinnt seit den 90er Jahren das Paradigma quantitativer empirischer Forschung an Prominenz. Dies wird besonders in Deutschland aufgrund seiner geisteswissenschaftlichen Tradition besonders bemerkt; in anderen Ländern sind es besonders die Bildungsphilosophie, die ethnographische oder die historische Forschung, die solche Verschiebungen beklagen. Dies hat wahrscheinlich mit der Entstehung einer fortschrittsorientierten Wissenschaftskonzeption seit dem Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert (etwa Auguste Comte), dem Glauben an Sozialtechnologie und die Hebung der ‚Glückseligkeit eines Volkes‘ durch Statistik (so schon der Belgier Adolphe Quetelet, s. Kern, 1982) zu tun.