

Pongratz / Wimmer / Nieke (Hrsg.)

—

Bildungsphilosophie und Bildungsforschung

ISBN 3-938076-33-X



# Bildungsphilosophie und Bildungsforschung

Ludwig Pongratz / Michael Wimmer /  
Wolfgang Nieke (Hrsg.)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation  
ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

© Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse, Bielefeld 2006

Satz: Gregor Eckert, Darmstadt

Druck: Hohnholt Reprografischer Betrieb GmbH, Bremen

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany  
ISBN 3-938076-33-X

## Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<i>Ewald Terhart</i>	
<b>Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?</b> .....	9
<i>Hartmut Meyer-Wolters</i>	
<b>Denen die Daten – uns die Spekulation</b> .....	37
<i>Krassimir Stojanov</i>	
<b>Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien</b> .....	67
<i>Alfred Schäfer</i>	
<b>Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzulänglichen</b> .....	87
<i>Hans-Christoph Koller</i>	
<b>Das Mögliche identifizieren?</b> .....	109
<i>Winfried Marotzki</i>	
<b>Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung</b> .....	127

*Rudolf Tippelt*

**Bildung und Handeln –  
Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung** ..... 140

*Arnd-Michael Nohl*

**Qualitative Bildungsforschung als theoretisches  
und empirisches Projekt** ..... 158

*Edwin Keiner*

**Erziehungswissenschaft, Forschungskulturen und die  
'europäische Forschungslandschaft'** ..... 182

**Autorenverzeichnis** ..... 202

## Vorwort

Dieser Sammelband dokumentiert die Vorträge, die während der Herbsttagung 2004 der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Universitätskolleg Bommerholz gehalten wurden. Zusätzlich aufgenommen wurden einige Beiträge, die diese Tagung zweifellos bereichert hätten, aufgrund des begrenzten Zeitrahmens jedoch nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Wie schon während der beiden vorausgegangenen Tagungen (vgl. L. A. Pongratz u. a. (Hg.) *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Opladen 2004; L. A. Pongratz u. a. (Hg.): *Nach Foucault*, Wiesbaden 2004) war die Resonanz, die das Tagungsthema auslöste, außerordentlich groß.

Dies liegt vermutlich daran, dass Bildungsphilosophie und Bildungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Feld zur Zeit in Konkurrenz treten (oder gebracht werden). Konkurriert wird dabei nicht nur um unterschiedliche methodologische Zugänge zur Erziehungswirklichkeit, sondern auch um Renommee und Bedeutung innerhalb der Disziplin und – last not least – um den Zugang zu finanziellen und personellen Ressourcen.

Dabei herrscht - zumindest auf den ersten Blick – der Eindruck vor, die Bildungsphilosophie sei in diesem Wettstreit in die Defensive geraten und müsse der empirisch ausgerichteten Bildungsforschung den Rang abtreten. Doch liefern die hier versammelten Beiträge ein differenzierteres Bild. Sie zeigen, wie sehr Bildungsphilosophie und Bildungsforschung im Forschungsprozess aufeinander angewiesen bleiben und voneinander profitieren können.

Um jedoch Bildungsphilosophie und Bildungsforschung wechselseitig ins Spiel zu bringen, ist eine Voraussetzung unabdingbar, die der hier dokumentierten Tagung ihren Stempel aufprägte: nämlich die Dialogfähigkeit der beteiligten Wissenschaftskulturen und Wissenschaftler, vor allem die Bereitschaft, zuhören zu können und sich irritieren zu lassen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes lassen jegliche Schrebergarten-Mentalität, die unterschiedliche For-

schungslogiken und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft säuberlich trennen möchte, weit hinter sich. Die von Meyer-Wolters in diesem Band rhetorisch aufgeworfene Alternative: „Denen die Daten – uns die Spekulation“ karikiert lediglich ein populäres Missverständnis.

Schaut man genauer hin, dann findet man weitaus differenziertere Problemstellungen, wie sie etwa Terhart und Meyer-Wolters in ihren Beiträgen zu diesem Sammelband entfalten. Dabei mag der Ausgangspunkt der wechselseitigen Bezugnahme variieren: Stojanov und Schäfer argumentieren aus bildungsphilosophischer Perspektive, Marotzki, Tippelt und Nohl eher aus dem Problemhorizont (qualitativer) Bildungsforschung. Der Kern aller Überlegungen aber kreist um die adäquate Verhältnisbestimmung von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, sei es als wechselseitige Ergänzung, dialektische Vermittlung oder (bei Koller) als Widerstreit. Dass diese Verhältnisbestimmung kein bloß binnenwissenschaftliches Geschäft einiger Erziehungswissenschaftler ist, sondern in forschungspolitischen Umbrüchen von europäischem Ausmaß verortet werden muss, macht der abschließende Beitrag (von Keiner) deutlich.

*Darmstadt, im Mai 2005*

Ludwig A. Pongratz  
Michael Wimmer  
Wolfgang Nieke

# **Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?<sup>1</sup>**

*Ewald Terhart*

## **1. Einleitung**

Es war schon immer schwierig, über das Verhältnis von bildungsphilosophischer Reflexion und empirischer Bildungsforschung zu sprechen. Gegenwärtig ist es jedoch besonders schwierig, und zwar aufgrund eines äußeren Faktors. Die Gesprächssituation ist angstbesetzt und stressgeladen. Es hilft nicht, darüber hinwegzusehen oder es akademisch zu verbrämen: Angesichts der aktuellen Karriere von empirischer Bildungsforschung ist Bildungsphilosophie in die Defensive geraten – nicht unbedingt intellektuell, aber mit Sicherheit ganz handfest bei der Vergabe von Forschungsgeldern und der Widmung von Professuren. Trotz oder gerade wegen dieser schwierigen Gesprächssituation ist es von der Sache her jedoch um so dringlicher, das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung zu erörtern und zu klären. Denn die gegenwärtig in einer expansiven Hochphase sich befindende empirische Bildungsforschung führt bestimmte, weitgehend unexpliziert bleibende stille bildungsphilosophische oder doch bildungsphilosophisch relevante Argumentationen und Positionen mit sich, die im Interesse Aller expliziert gehören. Hier sehe ich ein sehr wichtiges Arbeitsfeld für die Bildungsphilosophie. Umgekehrt umschließt oder nutzt die Bildungsphilosophie ebenfalls stillschweigend bestimmte Annahmen und Argumentationen, die eigentlich empirischer Natur sind, als solche aber unexpliziert und ungeprüft bleiben. Auch dies gehört expliziert und einer empirischen Prüfung zugänglich gemacht. Insofern gehe ich davon aus, dass Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung nicht per se in

---

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Rahmen der Herbsttagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie zum Thema „Bildungsphilosophie und Bildungsforschung“ an der Universität Dortmund, 29.9.2004. Ich danke Heiner Drerup für wichtige Hinweise zur ersten Fassung und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Diskussion für zahlreiche Anregungen, von denen eine ganze Reihe in diese überarbeitete Fassung eingeflossen sind.

einem Missverhältnis zueinander stehen, sondern unausweichlich ein Verhältnis miteinander haben – dies aber besser als bisher klären sollten.

Ich sollte sagen, was ich im Folgenden unter Bildungsphilosophie sowie unter empirischer Bildungsforschung verstehe: „Bildungsphilosophie“ ist für mich jede wissenschaftlich qualifizierte Form der theoretischen (begrifflich-analytischen, hermeneutischen, geschichts-, gesellschafts-, sprach- oder sonst wie theoretisch inspirierten) Beschäftigung mit Fragen, Themen, Problemen, Gestaltungsaufgaben und Konflikten im Bereich von Erziehung, Bildung und Unterricht. Insofern ist bildungsphilosophische Forschung selbstverständlich Bildungsforschung.<sup>2</sup> Sie erweitert, klärt und orientiert unser Wissen, unser Denken und unser Sprechen über Erziehung, Bildung und Unterricht und ist insofern auch bedeutsam für Haltungen, Beurteilungen und Handlungen von Personen und Institutionen in diesen Feldern. Ihre *methodischen* Standards sind m.E. deckungsgleich mit den Standards der Disziplin Philosophie – nicht mehr und nicht weniger. Unter „empirischer Bildungsforschung“ verstehe ich die Erschließung, Beschreibung und Analyse von Bildungsprozessen im weitesten Sinne (Voraussetzungen, Verläufe, Folgen) außerhalb und innerhalb pädagogischer Institutionen auf Basis der Theorie und Methodik der verschiedenen Spielarten empirischer sozial- und humanwissenschaftlicher Forschung auf makro- und mikroskopischer Ebene. Die *methodischen* Standards sind deckungsgleich mit den Standards empirischer Forschung in den Sozial- und Humanwissenschaften. Ziel von empirischer Bildungsforschung ist es, möglichst aufschließende und zuverlässige Informationen für die Erkenntnisbildung über Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozesse zu gewinnen und damit zugleich hinreichend belastbare Grundlagen für bildungsbezogene Entscheidungen auf System- und Handlungsebene bereitzustellen.

Beides – philosophierende Forschen zu Bildung und empirisches Forschen zu Bildung – findet de facto in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen statt; insofern sind beides Querschnittsthemen. Für beides ist jedoch – quantitativ wie qualitativ – die Disziplin Erziehungswissenschaft aus meiner Sicht eindeutig die zentrierende Mitte. Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass gegenwärtig für die empirische Bildungsforschung die Beziehungen etwa zur Bildungssoziologie und zur Pädagogischen Psychologie enger sind als zur Bildungsphilosophie, wie

---

<sup>2</sup> Denn „Bildungsforschung“ als Begriff umschließt jede Form von wissenschaftlicher Forschung zu Bildungsthemen und -aspekten. Und deshalb gibt es konsequenterweise im „Handbuch Bildungsforschung“ (Tippelt 2002) auch zwei Artikel (von Y. Ehrenspeck und J. Gerstenmaier) über „Philosophische Bildungsforschung“, die aber im Gesamt des Handbuchs eher isoliert stehen (vgl. auch Wigger 2004).

auch auf der anderen Seite gegenwärtig die Beziehungen der Bildungsphilosophie zur Philosophie, Anthropologie u.ä. enger sind als zur empirischen Bildungsforschung. – In sich sind empirische Bildungsforschung und Bildungsphilosophie noch einmal in unterschiedliche Schwerpunkte, Spezialitäten und Ansätze etc. gegliedert – wie das in jedem wissenschaftlichen Diskurszusammenhang üblich und wünschenswert ist.

Gegenwärtig sehe ich für die Bildungsphilosophie drei Aufgaben. Zunächst einmal sollte sie sich in zweierlei Hinsichten stärker öffnen:

- Erstens sollte sie ihre Konzepte und Argumentationen, die einen empirischen Bezug haben, anschlussfähig machen für empirisches Argumentieren und Forschen. Dazu sollen im Folgenden einige Überlegungen angestellt und Vorschläge gemacht werden.
- Viel wichtiger aber noch scheint es mir zweitens, dass die deutschsprachige Bildungsphilosophie sich sehr viel stärker als bisher für die internationale bildungsphilosophische Debatte, die es ja sehr wohl gibt, öffnet. Die empirische Bildungsforschung in Deutschland ist – zumindest in ihren avanciertesten Teilen – mittlerweile durchaus international gesprächsfähig, und zwar auf gleicher Augenhöhe. Dieser Aspekt der Internationalisierung bedeutet für die Bildungsphilosophie auch, die Konzentration allein auf den liebgewordenen, immer wieder um und um gewälzten sehr deutschen oder doch deutschsprachigen Kanon der alten und neuen Klassiker der Pädagogik zu überschreiten. Die Tatsache, dass Kinder nicht als Erwachsene geboren werden, ist universal; jede Kultur muss darauf reagieren. In vielen Kulturen verarbeitet man die „Entwicklungsatsache“ (S. Bernfeld) und die eigenen praktischen Reaktionen darauf mit Begriffen wie Pflege, Entwicklung, Erziehung, Bildung, Sozialisation bzw. mit Begriffen, Bildern, Vorstellungen, für die wir nicht einmal ein direktes Gegenstück in unserer Sprache finden können. Aber nichts garantiert, dass der deutschsprachige Klassikerkanon die bestgeeignetste Form der grundsätzlichen Erörterung dieser Phänomene ist. Zumindest muss es möglich und erlaubt sein, darin ein Problem zu sehen.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Natürlich gibt es hierzulande bildungsphilosophische Studien zu Erziehungspraxis und Erziehungsdenken in anderen Kulturen. Der internationale Austausch darüber könnte aber stärker sein. - Erfreulich ist, dass die internationale Diskussion von Bildungsphilosophen sich in letzter Zeit von sich aus verstärkt kontinentalen und deutschsprachigen Positionen und Texten zuwendet. Das deutsche Konzept „Bildung“ etwa vermag anscheinend weltweit genau so viel intellektuelle Energien zu mobilisieren wie hierzulande. Ähnlich ist es z.B. mit „bildungstheoretischer Didaktik“ (vgl. Westbury u.a. 2000). - Internationalisierung in diesem Sinne bedeutet übrigens nicht den Eintritt in eine globalisierte Monokultur von *empirical research*. Die internationale („globale“) wissenschaftliche Kommunikation über Erziehung und Bildung ist mindestens genauso vielfältig, multitheoretisch und multimethodisch wie die

- Drittens scheint es geboten zu sein, dass Bildungsphilosophie auch die Vielfalt der Sparten- oder Sonderphilosophien berücksichtigt, wie sie z.B. in der Organisations- und Institutionentheorie vorhanden sind, aber auch in der Rechts- und Moralphilosophie. Ebenso beliebte wie verknäppte zeitdiagnostische Befunde über die ‚verwaltete Welt‘, die ‚Ökonomisierung aller Lebensbereiche‘ oder globale Verfalls-/ Fortschrittsthesen dagegen erzeugen zwar Stimmungen und liefern (scheinbar) geistig-moralische Orientierungen, sind aber philosophisch *und* sozialwissenschaftlich riskant.

Ich erwähnte, dass die Gesprächssituation zwischen Bildungsforschung und Bildungsphilosophie derzeit aus bestimmten handfesten Gründen schwierig ist. Das war schon einmal so. Vor knapp 40 Jahren wurde, wie allgemein bekannt, die damals dominierende geisteswissenschaftliche Pädagogik zunächst durch die empirische und dann durch die kritische Erziehungswissenschaft ‚herausgefordert‘. Diese heute zwar vergangene, damals aber sehr intensive Debatte darüber, wie man Pädagogik als Wissenschaft betreibt und in welches Verhältnis diese Wissenschaft von der Erziehung zur gelebten Erziehungswirklichkeit forschend und analysierend, ausbildend und handlungsempfehlend tritt, war zwar auch sehr engagiert und teilweise sogar ‚verbissen‘ – sie fand aber unter ganz anderen, gewissermaßen entgegengesetzten äußeren Bedingungen statt als heute: Damals, ab Mitte der 1960er Jahre, trat die Disziplin in eine ungewöhnliche, d.h. extrem expansive Phase ein. Das bedeutete: Man nahm sich gegenseitig nichts weg, sondern *alle* konnten zulegen, wengleich in unterschiedlichem Ausmaß. Heute dagegen steht die Disziplin – nach der ersten Kontraktionsphase der 1980er Jahre und der relativen Stagnation in den 1990er – aufgrund der generellen Reorganisation der Hochschullandschaft in Deutschland in einer zweiten Kontraktionsphase, die sich zugleich in Richtung auf eine stärkere Anbindung an empirische Bildungsforschung *und* an Ausbildungsverpflichtungen in den Lehramts- und Diplomstudiengängen manifestiert. Kurzum: Heute streitet man sich nicht unter Expansions-, sondern unter Kontraktionsbedingungen über die zukünftige Ausrichtung der Erziehungswissenschaft, und dies macht den Streit so erbittert, weil jeder Gewinn der einen Seite praktisch ein Verlust

---

deutschsprachige. – Das Argument der Notwendigkeit von Internationalisierung ist sicherlich eine Folge der Tatsache, dass etwa bei der Evaluation von Disziplinen zunehmend international übliche Standards, die zuerst in den Naturwissenschaften und der Medizin angewendet wurden, nunmehr auf alle anderen Disziplinen übertragen werden. Das führt in den stärker kulturell geprägten Erziehungswissenschaften sicherlich zu Problemen, die man sehen muss. Niemand kann eine völlige Kontextenthobenheit wollen – aber ist umgekehrt eine ängstliche Konzentration aufs je Eigene wirklich sinnvoll?

der anderen ist – zumindest aber so wahrgenommen wird. Dabei sollten die Kontrahenten sehen, dass aufgrund der allgemeinen Kontraktion der Disziplin am Ende alle ‚gekürzt‘ sein werden. Hinzu kommt, dass diese Kontraktion nicht einfach nur eine Verkleinerung der Disziplin Erziehungswissenschaft, sondern zugleich eine Verlagerung der Gewichte zwischen Disziplinen mit sich bringt: Die vielfach geäußerte These lautet, dass die aktuelle Hausse der empirischen Bildungsforschung de facto als eine Übernahme traditionell erziehungswissenschaftlicher Themen, Aufgabengebiete und Methoden durch die empirisch arbeitende Pädagogische Psychologie und Lehr-Lern-Forschung verläuft.

Mit der kurzen Erinnerung an das goldene Jahrzehnt nach 1965 habe ich zurückgeschaut und die Differenz der Situationen damals und heute markieren wollen. Notwendig ist aber auch ein Blick nach vorn. Es ist ja damit zu rechnen, dass die gegenwärtige Hausse der empirischen Bildungsforschung auch einmal wieder abklingen wird; solche Pendelbewegungen sind in vielen Disziplinen ein wissenschaftsgeschichtlich gut dokumentiertes Phänomen. Auch dies ist ein Grund dafür, dass Bildungsphilosophie und Bildungsforschung stärker ins Gespräch kommen und im Gespräch bleiben sollten, denn grundlegende begriffliche und methodologische Reflexionen über Erziehung und Erziehungswissenschaft werden kontinuierlich weiter notwendig sein, gerade auch dann, wenn die empirische Bildungsforschung – dem üblichen Muster folgend – nach Enttäuschungserfahrungen in ihre nächste Krise geraten wird.

Dies soll jetzt keine vage Prognose oder das berühmte Pfeifen im dunklen Wald sein, sondern ist durch historische Erfahrung untermauert. Schon einmal ist ja im Zuge bildungspolitischer und reformerischer Auseinandersetzungen sehr stark auf Bildungsforschung gesetzt worden – in der Phase der großen Bildungsreform 1965-75 und zur Zeit des Deutschen Bildungsrates. Wie ist ‚damals‘ dieser Prozess verlaufen? Aus empirisch-psychologischer Forschung US-amerikanischer Provenienz wurde „Begabung und Lernen“ (Roth 1968 zusammengestellt und eine Bildungsreform eingeleitet („Strukturplan“). Dann bzw. zugleich setzte empirische Bildungsforschung in Deutschland verstärkt ein (z.B. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Sonderforschungsbereich an der Universität Konstanz).<sup>4</sup> Eine entsprechende Dokumentation in Deutschland erstellter empirischer Bildungsforschung wurde zusammengestellt (Roth/Fried-

<sup>4</sup> Den Aufstellungen von Edding/Hüfner (1974) zufolge wurden von 1963 bis 1972 343 Mio. DM für Bildungsforschung ausgegeben (Tabelle 2, Spalte 3); die Volkswagenstiftung hat zwischen 1963-1972 ca. 330 Mio. DM für Bildungsforschung bewilligt (Tabelle 6). Über die Weiterentwicklung der Bildungsforschung in den 1970er und 1980er Jahren vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert (1991).

rich 1974). Und genau zu dem Zeitpunkt, zu dem die Bildungsreform als staatlich gelenkte, durch Wissenschaft angeleitete Reformstrategie an ihr Ende kam (ab 1973, spätestens ab 1975), wurde aufgrund der ersten Erfahrungen mit selbst durchgeführter empirischer Bildungsforschung und ihrer politikberatenden Rolle vom Bildungsrat eine Empfehlung mit dem Titel „Aspekte zur Planung der Bildungsforschung“ (1974) veröffentlicht, welches dann aber gar nicht mehr zum Zuge kam, nicht zum Zuge kommen konnte. Die Planung der Forschung, die wiederum die Grundlage für die Organisation des Reformprozesses liefern sollte, stand also am Ende des Prozesses! Das ist nun wahrlich ungewöhnlich.

Nach einer recht langen Pause in den 1980ern sind dann Ideen und Programme zur Planung und Förderung der Bildungsforschung erst wieder im letzten Jahrzehnt aufgenommen worden, etwa ausgehend von den IPN-Aktivitäten zur Förderung der empirischen Lehr-Lern-Forschung in den naturwissenschaftlichen Fächern, im Zusammenhang mit Schwerpunktprogrammen der DFG (FABER, Lernen in der kaufmännischen Berufsbildung) im Zusammenhang mit TIMSS und PISA und ähnlichen Studien sowie mit dem Schwerpunktprogramm BIQUA und dem Förderprogramm „Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung“ seitens der DFG. – Gegenwärtig ist übrigens der Konnex zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik, geläutert durch die früheren Erfahrungen, keineswegs so eng wie oft von außen unterstellt. Die Bildungsforschung will sich bewusst nicht zur Urteilsgeberin in nur bildungspolitisch zu entscheidenden Fragen aufschwingen; sie will aber Informationen bereitstellen und auf mögliche Folgen von vollzogenen oder ausbleibenden Entscheidungen hinweisen (vgl. zur früheren Phase z.B. Drerup 1987; zur neueren Diskussion z.B. Tillmann/Vollstädt 2001).

Wenn Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung aufeinander treffen, könnte man bequem in das alte Muster verfallen und über „Wissenschaftstheorie“ debattieren. Die einen werfen dann den anderen einen einheitswissenschaftlichen Positivismus vor, die anderen den einen ein unkontrolliertes Spekulieren und Moralisieren. Auch das prinzipielle, unüberbrückbare Gegeneinanderführen von Erkenntnisverhältnissen in den Natur- und Geisteswissenschaften ist problematisch und – soweit ich weiß – erkenntnisphilosophisch zunehmend umstritten, wissenschaftspraktisch jedenfalls nicht besonders hilfreich. Ich will im Folgenden keinen wissenschaftstheoretischen Propagandadiskurs führen, weil dies – auch wenn man nicht so plakativ wie gerade angedeutet, sondern wirklich seriös verfährt – einfach für Gegenstandsbezogene

Sachforschung inhaltlich zu wenig bringt: Zwischen wissenschaftstheoretischen Programmatiken und der einzelwissenschaftlichen Forschung liegen Welten.<sup>5</sup>

Im Folgenden möchte ich das Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung in zwei Schritten und auf der Basis von Beispielen näher erläutern. In einem ersten Schritt will ich an Beispielen untersuchen, wo die moderne empirische Forschung stillschweigend bestimmte bildungsphilosophische Positionen, Denkfiguren, Argumente verwendet, die als solche nicht oder nicht vollständig expliziert werden. In diesem Schritt geht es darum zu zeigen, wie philosophisch eigentlich die empirische Bildungsforschung ist – sie weiß es nur nicht oder hält es nicht für wichtig. Der zweite Schritt wendet die umgekehrte Fragerichtung an und will verdeutlichen, in welcher Weise bildungsphilosophische Argumentationen immer schon eine Art von unexplizierter Empirie mit sich führen, die es zu explizieren gilt. Durch diese beiden entgegengesetzten Fragerichtungen will ich – nicht abstrakt, sondern anhand von Beispielen – deutlich machen, dass beide Formen der Beschäftigung mit Bildung aufeinander angewiesen sind. Dies nicht, weil sie auf die jeweils andere Denkform zugehen und das Gespräch suchen müssen, wie der Kommunikationskitsch es verlangt, sondern weil sie ‚das Andere‘ immer schon in sich tragen. Dabei muss man sich aber auch auf die Erfahrung vorbereiten, dass das Eigene, was man im Anderen erkennt bzw. auf der anderen Seite thematisiert sieht, dann doch nicht ganz das Eigene ist. Es geht auch nicht um irgendeine Idee der Einheit. Differenz bleibt.

Zuvor sollte ich noch anmerken, dass ich kein Bildungsphilosoph bin. Sprache und Habitus dieser Teilkultur der Erziehungswissenschaft habe ich zwar in unterschiedlicher Weise und Intensität beobachten und in früheren Phasen in engen Bereichen auch daran teilnehmen können. Heute kann ich mich darin aber nicht wirklich kompetent auf dem allein angemessenen, also höchsten Niveau bewegen. Wenn ich also peinlich dumme, ungebildete oder triviale – oder auch nur: allzu verständliche – Dinge sage (und also tue), bitte ich schon vorab und

---

<sup>5</sup> Man kann dies an der gegenwärtig in den USA sehr intensiv und erbittert geführten ‚wissenschaftstheoretischen‘ Kontroverse über die methodologische Orientierung von Bildungsforschung ablesen: Die Bush-Administration hat per Gesetz geregelt (!), dass man nur noch solche Bildungsprogramme fahren will, die auf „*scientific research in education*“ basieren. Dadurch wird methodisch ein einseitiger und letztlich überaus hoher Standard gesetzt, der am Ende dazu führt, dass man gar keine Basis hat – und dann auch wohl nichts zu machen braucht. Die Diskussion findet sich seit Ende 2002 in beinahe jedem Heft des *Educational Researcher*. Bei der wissenschaftlichen Fundierung von Kampagnen gegen Teenagerschwangerschaft verfährt die gleiche Regierung jedoch ‚glaubens-basiert‘, d.h. sie fördert Enthaltensamkeitsprediger und bootet sozialmedizinische etc. Experten aus.

pauschal um Nachsicht gegenüber einem eher Milieufremden.<sup>6</sup> An den gewählten Beispielen, die sich allesamt im Schulbereich bewegen, können Sie erkennen, dass ich mich mit Schulpädagogik sowie mit empirischer Forschung zur Schule und zum Lehrerberuf beschäftige.

## **2. Wo argumentiert empirische Bildungsforschung bildungsphilosophisch?**

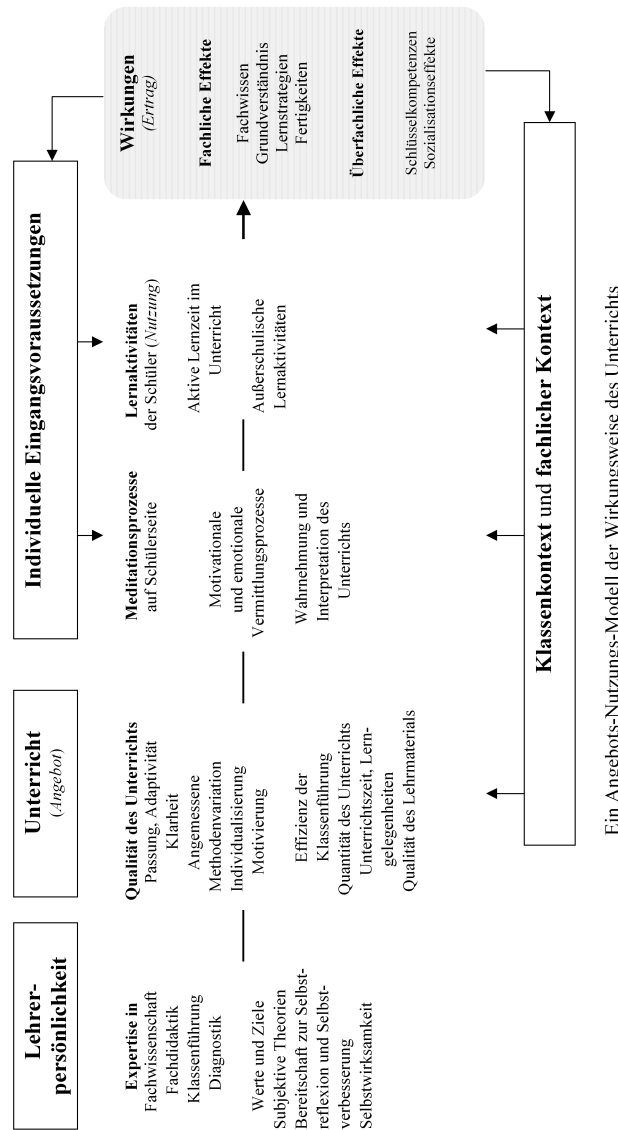
### *2.1 Das Curriculumkonzept von TIMSS*

Sie wissen alle, was TIMSS bedeuten. Ich möchte mich der TIMSS-Studie zuwenden und deren curriculumtheoretisches Konzept näher auf bildungsphilosophische Grundlagen hin analysieren. Im Unterschied zu PISA 2000 zielte TIMSS nicht auf die stark lehrplanunabhängige Grundbildungsebene ab, sondern war direkt auf die international vergleichende Überprüfung von Schülerkenntnissen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern gerichtet. Insofern spielte, gerade weil es eine internationale Vergleichsstudie war, die Frage eine große Rolle, ob die Lehrpläne für diese Fächer in den Schulen der beteiligten Länder überhaupt kompatibel sind. Wenn nicht, hätte man nicht vergleichen können. Nun sind Lehrpläne die eine Sache – der in einem Fach tatsächlich realisierte Unterricht eine andere. Und schließlich ist davon noch zu unterscheiden, was bei den Schülern tatsächlich angekommen, d.h. als Lernresultat mehr oder weniger überdauernd haften geblieben ist. Das TIMSS-Konsortium hat mit Hilfe des folgenden Schaubildes seine curriculumtheoretische Position visualisiert.

Was ist daran ‚philosophisch‘? Welche Philosophie steckt ggf. darin? Das nicht allzu komplexe Schaubild basiert auf einem eher untechnokratischen, skeptischen Gedanken, der zur Basisannahme jedes Bildungsphilosophen gehört: Bildungsergebnisse sind nicht wirklich planbar. Während aber der Bildungsphilosoph daraus den Schluss zieht, dass dies aus systematischen Gründen so sein muss und – normativ gesehen – die Unplanbarkeit von Bildungswirkungen mit der Freiheit der Bildungssubjekte zur Selbstkonstitution glücklich Hand in Hand geht, ist man im Rahmen des empirischen Denkens doch daran interessiert zu

---

<sup>6</sup> Dies gilt insbesondere für den vielleicht nonchalanten Umgang mit sehr voraussetzungsreichen Begriffen (Wirklichkeit, Wissen, Kausalität, Handeln, Argument etc.). Ich weiß sehr wohl: Hinter jedem dieser Begriffe stehen jeweils Spezial-Bibliotheken, in denen ich keineswegs Jahre verbracht habe. Aber wenn man einen Vortrag vorbereitet, muss man sehr vieles bewusst unproblematisch halten, damit man anderes problematisieren kann.



Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

Abb. 1. Die Datenquellen von TIMSS (Baumert u.a. 2000, S. 43)

ermitteln, was denn nun tatsächlich am Ende zustande kommt – wenn man schon nicht einen starken Konnex zwischen einzelnen Bildungsmaßnahmen und entsprechenden Bildungswirkungen herstellen kann. Es gibt Lehrpläne – nur ein Teil wird überhaupt tatsächlich in den Schulen unterrichtet; es gibt entsprechende Lehrbücher – sie werden sehr kreativ eingesetzt; das Geschehen im Klassenzimmer selbst bleibt in seiner Breite weithin unbeobachtet und unbeobachtbar. Was schließlich in der Folge vom Schulbesuch über Jahre auf der Seite der Schüler zu Stande kommt, entsteht eben nie als reiner Effekt von Schule allein, sondern ist durchwuchert von den Auswirkungen vielfältigster weiterer äußerer Bedingungen, von der Selbsttätigkeit des Schülers – und dem Zufall. Diese verwirrende Sachlage erklärt die Bildungsforschung nun nicht zum gutartigen Mysterium des Erzieherischen an sich, sondern zum Forschungsproblem, das hartnäckig und kumulativ Stück für Stück zu entwirren gilt.<sup>7</sup> Gerade aufgrund der Berücksichtigung der erwähnten Komplexität der Faktoren sind dann die Ergebnisse der empirischen Forschung nicht selten kontraintuitiv (Klassengröße ist kein wichtiger Faktor für Lernleistung der Schüler; Vergleicht man katholische Schulen mit staatlichen Schulen, gibt es keinen Unterschied hinsichtlich der Lernergebnisse – sofern man solche staatlichen Schulen zum Vergleich heranzieht, die eine vergleichbare Schülerpopulation in sich aufnehmen; offener Unterricht ist nicht an sich und für alle und alles besser als *direct instruction*).

So gesehen basiert empirische Bildungsforschung auf einem systematischen Skeptizismus gegenüber ‚bewährten‘ Aussagen und Konventionen des pädagogischen Alltags und der pädagogischen Theorie. Die empirische Forschung fragt zurück – und bei der Entscheidung über die Akzeptanz von Vermutungen will sie sich von der Intelligenz ihrer Fragestellungen und der Beweiskraft aussagekräftiger Daten leiten lassen. Nicht umsonst heißt diese Richtung der Erziehungswissenschaft empirisch-analytisch: Kritische Rückfragen an Konventionen, Intelligenz der Fragestellung und des Instrumentariums, Beweiskraft der empirischen Daten – und erneut: Zweifel gegenüber den selbst erzeugten Resultaten. Ich erkenne darin eine philosophische Haltung zwischen Skeptizismus und Pragmatismus, die an Lösungen für erfahrbare Probleme interessiert ist. Man kann das technokratisch nennen. M.E. ist es das gerade nicht! Eine solche pauschale Kritik hat das Monster der technokratischen Durchherrschung der Gesellschaft zu einem viel größeren Horrorbild ausgemalt, als es – selbst in den

<sup>7</sup> Ich weiß, dass die verschiedenen Bildungstheorien unterschiedlich weit gehen hinsichtlich der Dramatisierung des Unverfügbaren: Vom Existenzialismus ausgehend sieht man das anders als von der Phänomenologie oder dem Pragmatismus aus.

Augen der hartgesottensten Empiriker – je hat werden können oder je werden wird. Und im Übrigen ist zum Technokratievorwurf zu sagen: Was spricht eigentlich dagegen, dass in der Erziehung und Bildung manchmal etwas wirklich funktioniert? Aber das ist sicher zu unphilosophisch gefragt.

### *2.2 Baumerts Modell der Grundstruktur der Allgemeinbildung*

Das geschilderte Curriculumverständnis lag der TIMSS-Studie zugrunde. Es diente zur Vorbereitung einer empirischen Analyse. Im Anschluss an die PISA- und Nach-PISA-Debatte ist dann auch über die Neu-Organisation des schulischen Kanons generell diskutiert worden, etwa als Hintergrund für die Formulierung von Bildungsstandards. Hier ist die empirische Bildungsforschung nun interessanterweise konstruktiv geworden und hat einen Vorschlag zu dem bildungsphilosophischen und bildungstheoretischen Grundproblem vorgelegt, wie der Rahmen für das aussehen soll, was Schüler heute lernen müssen, damit sie kompetente Erwachsene werden. Das heißt dort zunächst noch „Struktur eines Kerncurriculums“ oder „basale Kulturwerkzeuge“, aber schließlich doch „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ (vgl. Baumert 2002; konstruktiv weiterverwendet in Klieme u.a. 2003; vgl. auch Fitzner 2004 sowie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik zu Bildungsstandards 2004, Heft 5). Kurzum: der Bildungsforscher wird ‚normativ‘. Und damit bewegt sich der in Deutschland prominenteste empirische Bildungsforscher doch eindeutig auf einem Gebiet, auf dem sich klassischerweise Bildungsphilosophen und Bildungstheoretiker bewegen.

Die von Baumert gewählte Struktur entspricht in gewisser Weise basalen Konventionen: Auf der senkrechten Achse werden Wissensbestände abgetragen („kanonisches Orientierungswissen“, materiale Seite), auf der waagerechten die Kompetenzen oder ‚Werkzeuge‘ („basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen“, formale Seite). Auf der Wissensseite werden vier Blöcke gebildet, in denen insgesamt unsere bekannten Schulfächer/Lernbereiche Platz finden können, allerdings in manchen Fällen in neuer Kombination und mit anderer oder in neuer Ausrichtung. Die Vierer-Gliederung auf der materialen Wissensseite scheint mir sehr plausibel zu sein und drückt in der Tat „Modi der Weltbegegnung“ aus. Die fünf „Kulturwerkzeuge“ auf der formalen Seite sind vielleicht etwas gewöhnungsbedürftiger; sie beinhalten aber gleichwohl eine Zusammenstellung wichtiger Kompetenzen, derer man sich bedienen können muss, um in der modernen Welt angemessen und selbstbestimmt leben zu

	<b>Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)</b>				
<b>Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)</b>					
<b>Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt</b> Mathematik Naturwissenschaften					
<b>Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung</b> Sprache/Literatur Musik/Malerei/ Bildende Kunst Physische Expression					
<b>Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft</b> Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
<b>Probleme konstitutiver Rationalität</b> Religion Philosophie					

Abb. 2: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons (Baumert 2002, S. 113)

können (privat, beruflich, als Staatsbürger). Für zwingend halte ich diese und genau diese Einteilung nicht – man könnte z.B. als eine von allen benötigte Kompetenz auch die ökonomische oder die rechtliche Kompetenz bezeichnen. Umgekehrt bin ich mir nicht sicher, ob Mathematisierungskompetenz in der Tat eine für *alle* Lebensbereiche so wichtige Kompetenz ist – aber das mag mein persönliches Problem sein. Vor dem Hintergrund von bildungstheoretischer

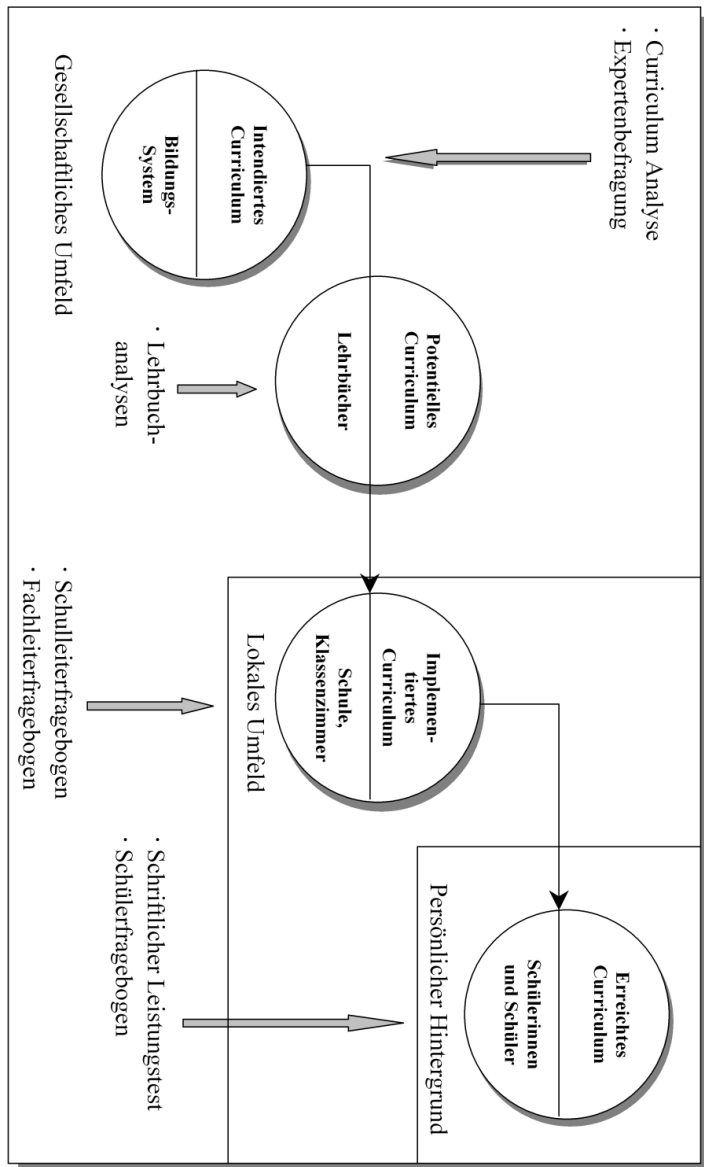
Tradition aus ist es aber sicherlich dringend, an die Notwendigkeit der Gewinnung eines Selbst-Verhältnisses auf Seiten der zu Bildenden/sich Bildenden zu erinnern. Die von Baumert genannte Meta-Kompetenz zur Organisation der eigenen Kompetenzerweiterung („Selbstregulation des Wissenserwerbs“) geht vielleicht in diese Richtung: Angesichts der Unabschließbarkeit von Inhalts- und Kompetenzlisten und der Notwendigkeit, die eigene Entwicklung selbst in die Hand nehmen zu können, kommt der Bildungstheoretiker Baumert wie schon viele vor ihm auf das „Lernen des Lernens“. Das trifft natürlich nicht den vollen Gehalt der bildungstheoretischen Rede von der Notwendigkeit der Gewinnung eines Verhältnisses zu sich selbst – Differenzen bleiben.

Aber wie dem auch im Einzelnen sei und welche bessere Anordnung/Einteilung man auch immer finden mag: Bildungsforscher sind keineswegs bildungsphilosophisch abstinent! Aus der Bildungsforschung heraus ist hier ein Vorschlag für die Allgemeine Rahmenstruktur des Schulcurriculums entwickelt worden, der m.E. sehr interessant ist und bildungsphilosophisch näher analysiert werden muss. Aus empirischen Daten und interpretatorisch erschlossenen (!) Zentraltendenzen von internationalen Leistungsstudien (à la „Weltcurriculum“) allein kann man einen solchen Rahmen *zwingend* nicht ableiten: Dazu bedarf es allgemeinerer Zusatzannahmen z.B. über Entwicklungstendenzen der modernen Gesellschaft, über Wandlungen des Berufssystems und der allgemeinen Lebenslaufmuster etc. – kurzum: es kommen normativ-evaluative Elemente hinzu.

Das eigentliche Problem solcher Rahmenangaben ist allerdings – jeder weiß es – die plausible Ausfüllung der einzelnen Felder. Dies ist im Einzelnen noch gar nicht in Angriff genommen worden; insofern ist Baumert zum Eigentlichen und Schwierigen noch gar nicht gekommen. Erst in den Details zeigen sich die Schwierigkeiten einer ebenso bildungsempirisch wie bildungsphilosophisch konsistenten Argumentation. Das bedeutet: Erst bei der konsequenten Durch- und Kleinarbeitung würden sich die besonderen Leistungen und Grenzen des Rahmenkonzepts zeigen. Gleichwohl halte ich dies für einen interessanten Diskussionsvorschlag, der bildungsphilosophisch näher untersucht und abgewogen werden sollte.

### *2.3 Ein Unterrichtskonzept der empirischen Lehr-Lern-Forschung*

Wie Sie wissen, wird der Gegenstand ‚Unterricht‘ in verschiedenen Unterrichtstheorien und Didaktiken in sehr unterschiedlicher Weise modelliert. Im geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Denken ist es die Metapher der



© TIMSS/III-Germany

Abb. 3: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (Helmke 2003, S. 42)

bildenden Begegnung zwischen „Kulturgut“ und „Schülern“, in der – zum Glück völlig verschwundenen informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik war es der Regelkreis, in der lehrtheoretischen Didaktik war es ein formales Modell der universalen formalen Elemente von Unterricht. Solche graphischen Modellierungen von Unterricht (Gegenstandskonzeptualisierungen) sind zahllos in der Literatur zur Didaktik und Unterricht anzutreffen. Ihre Konstruktion ist immer auch geleitet von dem Interesse an der Einweisung von Berufsneulingen in die Aufgabe der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Das Gleiche gilt für die Unterrichtsforschung. Auch die Unterrichtsforschung, die Unterricht mit empirischen Mitteln untersucht, basiert auf entsprechenden Modellen, die als Graphiken den Variablenzusammenhang bzw. die Verwobenheit der Sinnwelten auf Seiten der Schüler und Lehrer ausdrücken. Es gab sehr einfache Modelle – und es gibt komplizierte. Weiterhin dominant war bislang das Prozess-Produkt-Paradigma, welches besagte, dass vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausgangsbedingungen der Unterrichtsprozess selbst abläuft und dementsprechend dann auch zu Folgen oder Produkten führt, die man ermitteln kann. Die Vorstellung ist recht einfach: Rahmenbedingungen – Prozesse – Produkte. Ein prominentes Modell der neueren Unterrichtsforschung nimmt diese Grundstruktur auf, und formal sieht alles fast so aus wie früher – es gibt aber doch entscheidende Abweichungen.

Bislang wurde entweder von einer kausalen oder doch zumindest korrelativen Beziehung zwischen den Umfeld- und Unterrichtsbedingungen auf der einen Seite und den Konsequenzen für das Lernen auf der Schülerseite ausgegangen. In den Zeiten eines universalisierten (und also zugleich verdünnten) Konstruktivismus als eine Art von didaktisch gewendetem Neoliberalismus jedoch macht sich die Vorstellung breit, dass Unterricht nicht mehr Lernen erzeugt und auch nicht mehr irgendwie korrelativ dazu beiträgt. Statt dessen ist Unterricht ein Angebot, das der Lernende entweder annimmt – oder aber ignoriert bzw. ablehnt. Alte wie neue konventionelle Didaktiken basieren auf einem als mehr oder weniger stark angesehenen Konnex von Lehren und Lernen; diese moderne Didaktik ist eine Angebotsdidaktik. Das ist eine grundsätzliche, m.E. bildungsphilosophisch bemerkenswerte Umakzentuierung, die bedeutsame Implikationen aufweist. Lehrer und Schule haben dann z.B. keine Verantwortung mehr dafür, ob die ‚Kunden‘ das Angebot annehmen – die Verantwortung landet bei den Kunden selbst.

Positiv kann man das als Verabschiedung einer allzu von sich selbst überzeugten und sich selbst unter Wirkungsdruck setzenden Betreuungsdidaktik („Instruktionismus“) beurteilen, als generelle Freisetzung von Belehrung und als

Reverenz an das Selbstkonstitutionsrecht der Subjekte. Bei einer weniger hochgestimmten Interpretation und unter Hinzufügung einer gewissen Skepsis sieht das Bild jedoch ganz anders aus: Erfolgreicher Unterricht ist für den Lehrer kein Problem mehr. Er sieht sich von Verantwortung entlastet – die autonomen Kunden wollten eben nicht kaufen. Die große Resonanz des Konstruktivismus in Lehrerkreisen ist vielleicht auch dadurch zu erklären. Gravierender noch ist, dass die Freisetzung von der instruktionalen Betreuungsdidaktik immer nur Denjenigen entgegen kommt, für die aufgrund ihrer herkunftsbedingten Vorteile Schule und deren Berechtigungen für ihre eigene Karriere schon immer zu ignorierenden Größen dargestellt haben. Sicherlich: Von der empirischen Lernforschung aus gesehen ist Lernen immer ein eigenständig zu vollziehender Akt, der nicht mit vollständiger Erfolgssicherheit zu erzeugen ist. Und für einen bildungstheoretischen Didaktiker mag das skizzierte Angebots-Modell sogar Ausdruck der Einsicht in die Unverfügbarkeit von Bildung sein. Daraus nun aber den Schluss zu ziehen, Unterricht sei ein Angebot, auf das man eingehen könne – oder auch nicht –, schießt weit über diese deskriptive Aussage hinaus und wendet sie gewissermaßen normativ in Richtung auf ein die Lehrerschaft bzw. den Staat entlastendes Schul- und Unterrichtsmodell. So weit wollte bildungstheoretische Didaktik übrigens auch nie gehen, sondern setzte auf den Bildungsgehalt der klug ausgewählten Inhalte und auf die Person des Lehrers.

Übrigens sollten die Anhänger des angebotsorientierten Didaktik-Verständnisses die Analogie zur Ökonomie nicht übertreiben: Dem Marketingleiter, der die sinkenden Verkaufszahlen mit dem schlichten Hinweis erklärt, die Kunden kauften das Zeug eben nicht, ist keine lange Verweildauer beschieden. Die Grundaussage des Marketing ist doch, dass man nicht ängstlich-passiv auf Verkaufserfolge am Markt hoffen darf, sondern den Erfolg durch Marktbearbeitung gezielt herzustellen hat. Aber richtig bleibt im Marketing wie im Unterricht: kausal oder sonst wie ‚erzwingen‘ kann man den Erfolg letztlich natürlich nicht.

Meine Absicht war es, an diesen Beispielen – dem Curriculumverständnis von TIMSS, Baumerts Allgemeinbildungsmodell und dem angebotsorientierten Unterrichtsmodell von Helmke – zu zeigen, wo und wie empirische Bildungsforschung im- oder explizit auch ‚bildungsphilosophisch‘ argumentiert. Die Frage ist: Welche bildungsphilosophischen Annahmen stecken größtenteils unexpliziert in Modellen, die empirische Bildungsforschung zu ihrem Ausgang nimmt, anhand derer sie ihre Daten sortiert, und die als Konsequenz aus solchen Analysen entwickelt? Darum müssen sich Bildungsphilosophen kümmern – nicht aus Gründen des Grenzschutzes oder der Abrechnung, sondern weil sie

und vielleicht nur sie die Kompetenz besitzen, diese breiteren Implikationen auch wirklich ans Licht zu heben und ihre realen und potentiellen Folgen zu explizieren.

### 3. Wo argumentiert Bildungsphilosophie empirisch ?

#### 3.1 Der gemischte Charakter bildungstheoretischer Argumente

Bildungsphilosophische Äußerungen sind in einer gewissen Weise natürlich immer schon empirisch, sobald in ihnen irgendwelche Bezugnahmen auf unsere *Wirklichkeit*, korrekter gesagt: auf unsere Erfahrung der Wirklichkeit von Erziehung anzutreffen sind. Sie sind auch empirisch, sofern sie sich (auf unsere Erfahrung von) *vergangener Wirklichkeit* beziehen. Sie sind immerhin noch vermittelt empirisch, auch wenn sie sich nicht auf die erfahrene Wirklichkeit von Erziehung selbst, sondern auf (alltagstheoretische oder wissenschaftliche) *Äußerungen über Erziehung* beziehen. Sie sind letztlich nicht mehr – oder nur noch äußerst verdünnt – empirisch, wenn Sie sich ausschließlich auf die *Analyse von Begriffen* und ihren systematischen Implikationen etc. beziehen: Dann werden gewissermaßen analytische Wahrheiten erstellt, z.B. in sich konsistente und widerspruchsfreie Begriffs- und Satzsysteme. Diese müssen dann nicht unmittelbar empirisch ‚geerdet‘ sein – man könnte dann auch eine konsistente allgemeine und systematische Pädagogik für das Lummerland oder das Klingonenreich erarbeiten. Und sie treten in einen ganz anders gearteten Wirklichkeitsbezug, wenn es ausschließlich um die Erarbeitung von *normativen* Leitbildern und Zielwelten geht. Diese unterschiedlichen Argumentationsformen – empirische, historische, analytisch-systematische, normative, man könnte noch hinzufügen: handlungsanweisende – sind in einem sehr großen Teil der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur (in der pädagogischen Populärliteratur ausschließlich) gemischt anzutreffen, wobei die Mischungsverhältnisse unterschiedlich sein können – ohne dass aber diese Mischungen klar ausgewiesen werden.

In bildungstheoretischen Aussagen über Bildungsprozesse selbst lässt sich diese Form von Mischung immer recht gut verdeutlichen. Diese Aussagen beziehen sich nicht auf irgendwelche Fabelwesen, sondern auf real existierende, heranwachsende und erwachsene Menschen. Sie müssen die nur empirisch (z.B. entwicklungspsychologisch) aufzuklärenden individualgenetischen und gesellschaftlichen bzw. milieuspezifischen Bedingungen des Großwerdens anerkennen und in Rechnung stellen, wodurch Entwicklungs- und Bildungs-

möglichkeiten eröffnet und zugleich limitiert werden. Sie müssen zugleich normative Vorstellungen darüber, was als gelungener, wünschenswerter Bildungsvorlauf zu betrachten ist, in diesen Kontext einstellen, wobei es sinnlos wäre, Ziele anzugeben, die von keinem Menschen bzw. nie einer Menschengruppe je erreichbar wären. Bei der Erarbeitung und Begründung von Bildungsvorstellungen ist deren gesellschaftlich präformierter und historisch wandelbarer Charakter mitzubedenken. Es müssen über Strukturen, Institutionen und Handlungsformen Aussagen getroffen werden, von denen man annimmt, dass deren Einrichtung den gewünschten Bildungsvorlauf wahrscheinlich macht. Und schließlich muss – aus der Immanenz des modernen Bildungsdenkens heraus – berücksichtigt werden, dass die zu Bildenden dies alles im Verlaufe des ihnen von anderen zugemuteten Bildungsprozesses plötzlich anders sehen können und sich selbstbestimmt gegen Bildungszumutungen der Älteren zur Wehr setzen. Dieser ‚gemischte Charakter‘ sollte dann allerdings auch immer auf der Basis des besten Wissens über den Menschen zusammengestellt werden. Jeder Bildungsphilosoph, jeder Subjekttheoretiker muss – als unabdingbares Basiswissen – möglichst viele empirisch geprüfte Aussagen über den Menschen und die Menschen kennen, damit er mit seinen Konstruktionen nicht das Menschenmögliche überschreitet.

Diese Mischung – nicht: undifferenzierte Verrührung – der Diskursformen scheint mir sehr notwendig zu sein; sie wird aber in offensiver Form und als solche Mischung ausgewiesen nicht häufig genug betrieben. Statt dessen gibt es Abschottungs- und Ausgrenzungsbemühungen zwischen den verschiedenen Gruppen und Orientierungen. Diese Tendenz der Abschottung wird durch die wissenschaftsinstitutionell bedingte Aufgliederung in Subdisziplinen und Subkulturen, Sektionen und Kommissionen eher befördert als behindert. Ich erlebe es selbst, wenn die empirische Lehr-Lern-Forschung und die Schulpädagogik/Didaktik gemeinsame Tagungen veranstalten: Man bleibt sich doch eher fremd. Ist der jeweils Andere dran, wartet man auf das Auftauchen eines Berührungspunktes in dessen Vortrag, hakt ein – und spinnst sein eigenes Garn fort.<sup>8</sup>

Ein anderes Beispiel ist die Argumentation im Kontext von Schule und ihrem kulturell-gesellschaftlichen Auftrag. In der Nach-PISA-Debatte konnte man an vielen Stellen beobachten, wie das eher funktionalistische Schul- und Bildungsverständnis des PISA-Konsortiums auf das klassisch-deutsche Bildungs-

<sup>8</sup> Man kann es erleben, wenn die empirische Lehr-Lern-Forschung und die Schulpädagogik/Didaktik gemeinsame Tagungen veranstalten: Die Vertreter beider Welten bleiben sich relativ fremd. Ist der jeweils Andere am Zug, wartet man auf das Auftauchen eines Berührungspunktes in dessen Vortrag, hakt ein - und spinnst sein eigenes Garn fort.

und Schulverständnis traf: Im ersten Fall hat Schule die Aufgabe, die Nachwachsenden mit nützlichen Kompetenzen für ein selbstgestaltetes Leben als Bürger und Berufsinhaber unter Konkurrenzbedingungen auszurüsten, wobei sie dies auch tatsächlich nachweislich und zugleich kostengünstig tun muss. Im anderen Fall sollen auch ‚Kompetenzen‘ herausgebildet werden, allerdings weniger in bezug auf irgendwelche Nützlichkeit und auch nicht unter dem Anspruch der Beweispflicht bzw. des auch ökonomischen Wirksamkeitsnachweis. Letzterer wird – aus systematischen Gründen – für schwierig, ja unmöglich gehalten. Falls man diesen Wirksamkeitsnachweis zwanghaft anstrebe, würde am Ende der Imperative die Prüfbarkeit den Bildungsprozess von vorne herein verflachen und verfälschen.

Nun sollte man sich die Situation nicht zu einfach machen: Kein PISAner würde behaupten, dass mit den Methoden des *large scale assessments* das Ganze von Schule erfasst werden kann: es sind immer nur Teile und Teile von Teilen. Umgekehrt würde kein bildungstheoretisch ausgerichteter Schultheoretiker schon jede kritische Rückfrage an die tatsächliche Wirkung von Schule und Unterricht empört zurück weisen – weil Bildung unverfügbar sei. Der Punkt ist ja, dass auf jeder Seite immer schon in irgendeiner Weise die Argumentationsform der je anderen enthalten ist: Die Grundannahmen von PISA haben einen bildungstheoretischen Status – lediglich ihr Inhalt weicht vom Inhalt der in Deutschland allgemein üblichen und dominierenden bildungstheoretischen Aussagen ab. Bei entsprechenden Kenntnissen der Geschichte und Systematik des pragmatischen Bildungs- und Erziehungsdenkens kann man sehr wohl ein anspruchsvolles Buch über die Bildungstheorie im Umfeld von PISA schreiben. Umgekehrt kann eigentlich keine bildungstheoretische Begründung der Aufgaben von Schule und Unterricht ohne Auseinandersetzung mit den tatsächlich vorhandenen Strukturen, Wirkungen und Nicht-Wirkungen von Schule auskommen.

### *3.2 Der spezifische Charakter historisch-systematischen Argumentierens – am Beispiel einer bildungstheoretisch akzentuierten Schultheorie*

In umgekehrter Fragerichtung kann man also konstatieren, dass auch in bildungstheoretischen Argumentationen zur Schule in einer bestimmten Weise immer schon auf Empirie Bezug genommen wird. Wie kann so etwas im Einzelnen aussehen? Als Beispiel wähle ich eine bildungstheoretische Begründung für

einen bestimmten Schul-, Lehrplan- und Unterrichtsaufbau, den D. Benner in Auseinandersetzung mit PISA vorgelegt hat (vgl. Abb. 4).

Dieses umfassende Rahmenkonzept bildet für Benner den Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung mit PISA; seine Kritik im Einzelnen wird nur verständlich unter Berücksichtigung dieses Ausgangspunktes. Die Entwicklung

<b>Die Grundstruktur moderner Bildung</b>			
<b>Schulstufe</b>	<b>Inhalte</b>	<b>Aufgabe</b>	<b>Blickwechsel</b>
Elementarstufe des allgemeinbildenden Unterrichts	Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Sachkunde	Lernen, mit Weltinhalten und Mitmenschen im Medium der Schriftsprache umzugehen	Blickwechsel von gesprochener Sprache und unmittelbarer Interaktion zu Schriftsprache und schriftlicher Kommunikation
Schulstufe der über Wissenschaften vermittelten Weltkunden	Mathematik, Fremdsprachen, Naturkunde, Sozialkunde, Geschichtskunde, Kunst und Religion	Aneignung elementarer, an der Beherrschung der Schriftsprache gebundener und ohne Schule nicht tradierbarer Kulturbereiche	Übergang von einfachen Erfahrungs- und unumgänglichen Lernformen in solche eines Lernens jenseits der Einheit von Leben und Lernen
Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen	Wissenschaftspropädeutik elementarer Wissensformen, Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder	Ausdifferenzierung wissenschaftlicher historischer und praktischer Wissensformen und Einübung in Entscheidungen einer nicht-fundamentalistischen Kritik	Übergang von alltäglichen in wissenschaftliche und von diesen in ausdifferenzierte praktische Weltverhältnisse und Reflexionsformen

Abb. 4: Die Grundstruktur moderner Bildung (Benner 2002, S. 77)

dieses dreistufigen Schulmodells sowie die dazugehörige Lehrplan- und Unterrichtstheorie wird durch eine gut nachzuvollziehende Argumentation geleistet, nicht nur drei Stufen von Bildung und Lernen allgemein, sondern sich voraussetzende und zugleich aufhebende Stufen der Entwicklung von Schule wie zugleich des Aufbaus von Schule herausarbeitet: Schule und Unterricht lösen Kinder aus den Kontexten ihrer Geburtsmilieus heraus, indem sie zunächst in die Welt der Zeichen und dann in die Wissenschaften hineinführen, sie schlussendlich aber wieder über die Einzelwissenschaften hinausführen. Stufenmodelle sind in diesem Kontext üblich; bemerkenswert ist, dass über die nähere Binnenorganisation (strikt horizontal oder auch – und wenn ja: wo und wie? – vertikal gegliedert) nichts gesagt wird. Auch scheint die Berufsbildung weder systematisch noch angesichts seiner schieren Größe adäquat berücksichtigt zu sein.

Ich möchte jetzt nicht so sehr auf die Inhalte und auch nicht auf die in ihrer formalen Stringenz, ja Ästhetik dieser Systematik eingehen, sondern den besonderen Argumentationstypus verdeutlichen: Er besteht

- erstens aus *einer bestimmten Nutzung* bildungsgeschichtlicher Aussagen, die sich auf die Realentwicklung von schulischen Systemen beziehen,
- zweitens aus *einer bestimmten Nutzung* von empirischen Aussagen über die Entwicklung des Menschen vom Kind über den Jugendlichen zum Erwachsenen,
- drittens aus *einer bestimmten Nutzung* der ideengeschichtlichen Entwicklung der theoretisch-philosophischen Selbstdeutung des Menschen und seiner Position in der Welt; auch hierin haben die empirischen Wissenschaften ihren Platz,
- sowie schließlich aus *einer bestimmten Nutzung* der Theoriegeschichte des didaktischen Denkens.

Immer ist es *eine bestimmte Form der Nutzung* unterschiedlichster Wissen(schafts)bereiche. Was ist das Kennzeichen dieser besonderen Nutzung? Es ist einerseits eine deutliche Tendenz, diese verschiedenen Wissensbereiche gewissermaßen zusammenzuhalten und zu synthetisieren und diese Synthese zugleich in eine schlüssige, in sich geschlossene, kurzum: systematische Form zu bringen. Hinzu kommt ein durchgängiges Interpretationsschema, große kulturhistorische und individualgenetische Phasen oder Periodisierungen gewissermaßen parallel zu sehen und zugleich zur Synthetisierung bzw. zur Konstruktion der erwähnten Systematik zu verwenden. So entsteht diese spezielle Begründungs- und Denkform, die man als *historisch-systematisch* bezeichnet. Die so

entstehende Systematik macht ‚das Ganze‘ in seinen diachronen und synchronen Gesamtzusammenhängen verständlich, bezieht Historisches, Gegenwärtiges und Zukünftiges ein und umschließt historische, empirische und normative Argumentationen. Man gewinnt eine Folie für das Verständnis des Ganzen, die aus ihrer systematischen Struktur heraus sowohl eine Art analytische als auch eine normative Folie für die Betrachtung und Bewertung der real-existierenden Bildungsverhältnisse abgeben kann – analog zu dem Verfahren, durch Auflegen einer in bestimmter Weise eingefärbten Folie Sachverhalte auf einer Zeichnung oder an einem Gegenstand erst deutlich werden zu lassen, die man ohne diese Folie gar nicht sähe.

Wäre ich verspäteter Postmodernist, würde ich sagen: so entsteht typischerweise eine ‚große Erzählung‘. Das ist jedoch nicht meine Sache. Man kann aber doch konstatieren: Diese Bezugnahme auf das Ganze und der implizite Drang zur Systematik, zur ‚geschlossenen Gestalt‘ macht es für Bildungshistoriker schwierig, die bildungshistorische Einzelforschung hier wiederzuerkennen oder auch nur die Stringenz der behaupteten universalhistorischen Entwicklungsthese zu ratifizieren. Für die Fachwissenschaft Geschichte bzw. historische Bildungsforschung ist die Historie immer viel komplexer und verwirrender, fügt sich nicht ohne weiteres in diese ‚geschlossene‘ Systematik ein. Insbesondere problematisch wird es, wenn man mit dieser Systematik zugleich eine Art Entwicklungslogik oder gar Teleologie behaupten wollte. – Ähnlich geht es dem empirischen Bildungsforscher, der die Komplexität seiner Ergebnismuster nicht ohne weiteres hier einordnen kann, der angesichts der Globalität der Aussagen deren historisch-realgeschichtliche Prüfbarkeit anzweifelt und der zahlreiche Rückfragen zu den Einzelheiten der herangezogenen Wissenskontexte formuliert. – Umgekehrt wird der Bildungstheoretiker immer darauf verweisen, dass über fachbezogene Spezialforschungen hinaus das Ganze gedacht und auch in eine intelligible, ‚systematische‘ Form gebracht werden muss. Dass Systematik auch Verluste im Detail mit sich bringen kann, ist dann wohl hinzunehmen und wird durch die Vorteile, die mit dem aufs Ganze gehenden Denkstil verbunden sind, ausgeglichen.

Durch die besondere Mischung von historischen, empirischen und normativen Argumenten, aufgrund der mit übergreifender Systematisierung unausweichlich verbundenen Abschleifung widerständiger Elemente und in Verbindung mit dem Anspruch, in Allem immer Alles mitzudenken (Benner: Implikationszusammenhang von Bildungstheorie, Schulstruktur, Unterricht, Curriculumentwicklung und Leistungsmessung) wird eine Totalität des Denkens beansprucht, von der ausgehend in der Tat spezifische Einzelforschung immer be-

grenzt bleibt. Und in der Tat: durch Einzelforschung – auch in ihrer Summe – kann diese Totalität nie gedeckt werden. Auf diese Weise entsteht der Eindruck wechselseitiger Unerreichbarkeit zwischen systematischer Theorie und empirischer Sachforschung; zugleich aber wird von Benner die Notwendigkeit des kontinuierlichen Gesprächs und vor allen Dingen: der wechselseitigen Ergänzung betont – was ja sachlich und pragmatisch gesehen richtig ist oder doch zumindest nicht völlig falsch sein kann. Ist das nicht eine eigentümlich paradoxe, doppelt-gebundene Gesprächssituation? Kann man das eine Selbstfixierung dieses pädagogischen Denkens nennen. Falls ja: Wie kann man sie auflösen?

### *3.3 Abstrakte Lehrerleitbilder*

Wie Sie wissen habe ich mich in den letzten 15 Jahren viel mit dem Lehrerberuf und der Lehrerbildung beschäftigt, und zwar sowohl im Rahmen von empirischen DFG-Projekten wie in einigen Reformkommissionen. Innerhalb der Arbeit von Reformkommissionen in diesem Feld trifft man nun ununterbrochen auf Aussagen wie ‚Wir müssen zuerst definieren, was eigentlich ein guter Lehrer ist und was der alles können muss. Danach bestimmen wir, wie wir ihn ausbilden!‘ Diese Äußerung wird dann noch überboten durch den Hinweis, dass man, bevor man weiß, was ein guter Lehrer ist, zunächst zu definieren habe, wozu die Schule überhaupt da ist und was man mit Schulbildung eigentlich anstrebt. Und unausweichlich fragt dann Jemand (ein Kommissionsunbefahrener) nach dem zugrundeliegenden Menschenbild... Die zeitlichen Zwänge führen dann dazu, dass man dies alles entweder ganz kurz hält oder einfach überspringt. Pragmatisch ist dies richtig und klug – streng systematisch gesehen aber wohl nicht.

In der entsprechenden wissenschaftlichen Fachliteratur, aber auch und vor allem in den Äußerungen der Lehrerverbände werden Leitbilder und Professionalisierungskonzepte verhandelt, in denen immer noch eine beinahe ausschließliche Abstützung in den traditionellen Tugendkatalogen und/oder bildungspolitischen Programmatiken anzumerken ist – übrigens auch dann noch, wenn sie in der abstrakten Sprache der modernen Professionalisierungstheorien daherkommen. Ein sehr prominentes und sehr eigenständiges Beispiel für ein Lehrerleitbild, das von Professionalisierungstheorie allerdings überhaupt nicht, von alten Tugendlehren des Erziehers aber sehr stark beeinflusst ist, ist der bekannte und vielzitierte „sokratische Eid“ von H. v. Hentig (1993 u.ö.).

Aus der Sicht der nationalen wie internationalen Forschung und Theoriebildung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung ist dies ein eigentümliches Dokument. Es basiert auf Annahmen („Wollen“, „Selbstverpflichtung“, „Schutz“, „Schande“), die an der Wirklichkeit des Lehrerberufs und der Lehrerbildung vorbeigehen. Dabei ist dies nicht bedeutungslos, sondern fixiert die öffentliche

### **Der Sokratische Eid**

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen; auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, daß sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn »die ist bei Gott allein«.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation einen Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift –, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.
- Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.

Abb. 5: Der Sokratische Eid (v. Hentig 1983, S. 246/247)

(d.h. die nicht-fachlichen und nicht-szientifische) Diskussion um den Lehrer sowie das öffentliche Bild des Lehrers auf eine doch problematische Weise. Organisation von (kollektiver und individueller) beruflicher Identität und Steuerung der Berufsarbeit über Moral und Gesinnung ist m.E. unglaubwürdig und wenig wirksam. Die empirische Forschung über die berufliche Entwicklung von Lehrern arbeitet nicht mehr mit Tugendlehren, auch nicht mehr Rollentheorie und kaum noch mit Theorien beruflicher Sozialisation u.a., sondern mit berufsspezifischen Modellen der Fähigkeitsentwicklung und -förderung. Dabei spielen neben Wissen und Können auch Überzeugungen und Haltungen – also normative Elemente – eine Rolle; die Basis aber ist immer die Wissens- und Könnens-Ebene. Forschung in diesem Kontext zeigt sehr deutlich, dass für die Entwicklung der beruflichen Fähigkeiten (mit je individuellen Profilen, Abstufungen, Schwankungen innerhalb der Berufsbiographie) die Erstausbildung nicht die vielfach erhoffte determinierende Kraft hat. Vielmehr sind die Berufseinstiegsphase sowie das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf die tatsächlich kompetenzprägenden Erfahrungen. Das notwendige ständige Weiterlernen bezieht sich auf die direkte berufliche Tätigkeit als Lehrer (im fachlichen, fachdidaktischen, diagnostischen und interaktiven Bereich), aber auch auf die Stabilisierung und Adjustierung der Haltung der eigenen Person zum ausgeübten Beruf. Neben der direkten Fähigkeitsebene ist, wie in anderen sozialen Berufen i.w.S., der Beruf des Lehrers auf denjenigen, der ihn ausübt, sowohl personenverändernd wie -verzehrend; das ist auch und gerade dort der Fall, wo man den persönlichen Aufwand absolut minimiert oder überbordend maximiert. Aus diesem Grunde braucht es eine Ebene der Selbstbeobachtung, Selbst- und Außenkontrolle und Selbstorganisation.

Diese komplexen Anforderungsstrukturen kann man m.E. heute nicht mehr – und zwar in *keinem* der qualifizierten menschenbezogenen Berufe – mit Moraleboten stabilisieren. Pädagogischer Heroismus auf der deklamatorischen Ebene ist nach Außen, zum Publikum hin, unglaubwürdig; nach innen, zur Gruppe der Berufsinhaber hin, ist er nicht hilfreich im Konkreten und überlastend im Allgemeinen. Aus den Begründungen des „Sokratischen Eides“ sowie seiner Verteidigung gegen Kritik geht nicht hervor, auf welche Art von wirklichkeitsbasierter Erfahrung sich die Gebote und die sie stützenden Argumente gründen. Die Imagination des pädagogischen Heros mag das Ergebnis der Deutung eigener, persönlicher Erfahrung im pädagogischen Beruf sein. Kann dies aber die Grundlage für den Lehrerberuf generell werden – und was bedeutet es, wenn man sie in dieser Weise zur allgemeinen Grundlage erhebt? Es lassen

sich auch gar keine Anschlusspunkte für empirische Forschung finden; diese Philosophie des Lehrerberufs und der Lehrerbildung bleibt isoliert.

#### 4. Was bedeutet das alles?<sup>9</sup>

Das ist mir selbst nicht völlig klar. Im Rückblick auf die im Vorangegangenen durchgearbeiteten Beispiele sind mir selbst folgende Punkte immerhin klarer geworden:

- Anders als in der englischsprachigen *scientific community* sprechen und diskutieren hierzulande empirische Bildungsforscher und Bildungsphilosophen miteinander. Wenn man die weltweit zahllosen englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften betrachtet (es sind viele Hunderte – ohne die Praktikerjournale), so ist in diesem globalen Sprachraum die Kluft zwischen den verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erziehung m.E. noch sehr viel größer als hierzulande.<sup>10</sup> Die anderswo ja so nicht gegebene institutionelle Klammer der einen universitären Disziplin „Erziehungswissenschaft“ hält die verschiedenen Denkformen doch noch irgendwie zusammen.
- Es ist so sinnlos wie langweilig, sich wechselseitig Borniertheit, Verfehlung des Eigentlichen und so weiter vorzuhalten. Wie gezeigt, steckt ‚das Andere‘ immer schon im eigenen Ansatz, wird im eigenen Denken und Forschen mitgeführt und muss also expliziert und weiterentwickelt werden. Hierfür liegt in den einzelnen Teilkulturen der Disziplin unterschiedlich stark ausgeprägte Expertise vor – die man wechselseitig nutzen sollte. Beste Beispiele dafür ist die sehr vielfältige Forschung zum im Kontext von Biographie und Bildung, die Auseinandersetzung um Kanon und Standards sowie schließlich die Ethik-Debatte.

<sup>9</sup> Dies ist der schöne Haupttitel einer „ganz kurzen Einführung in die Philosophie“ (Untertitel) von Thomas Nagel (1990).

<sup>10</sup> Die beiden (im gleichen Verlag im gleichen Jahr erschienenen!) voluminösen Bänden (*reader*) zur Philosophy of Education von Curren (2003) und Blake et al. (2003) sind sehr philosophieimmanent gehalten und beschäftigen sich teils mit den pädagogischen Implikationen großer Philosophen oder Philosophien, teils mit philosophischen Argumentationen zu pädagogischen Problemen im engeren Sinne. Das für angehende Lehrer gedachte Lehrbuch zur Geschichte, Philosophie und Kultur der Schule von Sharpes (2002) ist eine zwar gekonnt gestaltete, aber doch sehr konventionelle ideengeschichtliche Kompilation – mit z.T. problematischen Zuordnungen (Habermas als Postmodernist?!). In allen drei Bänden wird kein Bezug zur empirischen Bildungsforschung hergestellt.

- Bildungsphilosophen äußern sich viel zu selten zu konkreten und grundsätzlichen Problemen der öffentlichen Bildungsdebatte. Wo sind die klugen, wohl-informierten, auch für Nicht-Bildungsphilosophen verständlichen und am Ende klar positionierten Artikel über das Kruzifix- und/oder Kopftuchproblem? Hat man in letzter Zeit etwas Erhellendes, die interessierte Öffentlichkeit klug Informierendes über die Frage der Gerechtigkeit bei Mittelallokation innerhalb des Bildungs- und Sozialwesens lesen können? Natürlich muss man sich dafür Wege in breit rezipierte Medien erarbeiten, und das ist schwierig, aber nicht unmöglich. Erfolgreiche Beispiele beweisen es. Solche Fragen jenseits der inneren Fachzirkel zu behandeln und klärend auf die öffentliche Debatte einzuwirken halte ich für eine dringliche Aufgabe, für die man sich keineswegs zu schade sein sollte.
- Ob nun das Verhältnis zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung als ein „irreduzibles“ oder als ein „nicht-kontinuierliches“ gesehen wird, ob es sachgerecht ist, von einer „Differenz“, einer „Distanz“, einem „Hiatus“ oder einer „Dichotomie“ zwischen beiden Formen von Bildungsforschung zu sprechen, oder ob man schließlich *beiden* die Gemeinsamkeit eines naives Verhältnisses zu ihren Gegenständen vorwerfen kann, soll hier dahingestellt bleiben.<sup>11</sup> Auch solche Autoren, die die Differenz dramatisch betonen, gehen richtigerweise gleichwohl nicht von einer völligen Sprach- und Verständnislosigkeit aus, sondern sehen, ja fordern zugleich zumindest wechselseitige Offenheit und Bemühen um wechselseitiges Lernen.

Es gibt Konventionelles und Uninspiriertes bei Bildungsphilosophen wie bei empirischen Bildungsforschern. Man sollte sich jedoch nicht wechselseitig seine Langweiler vorhalten; darum geht es ja auch nicht: Es geht um die spannenden, weiterführenden, innovativen Elemente, von denen ausgehend man Querverbindungen suchen sollte. Am lehrreichsten ist es, einmal probeweise, punktuell und informell bei konkreten Arbeitsprozessen ‚der Anderen‘ mitzumachen. Diese Erfahrung baut Barrieren, aber auch eventuelle Unsicherheiten oder gar Ehrfürchtigkeiten in aller Regel rasch ab. Denn man erfährt: Am Ende ist alles immer – mühsame Arbeit.

---

<sup>11</sup> Als neuere Arbeiten zum Thema vgl. Wigger (2004), v. Prondczynsky (2004) und Schäfer (2004) sowie Heft 4/2004 der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*.

## Literatur

- Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killus, N. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt: Suhrkamp 2002, S. 100 – 150.
- Baumert, J./Köller, O./Lehrke, M./Brockmann, J.: Anlage und Durchführung der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur Sekundarstufe II (TIMSS/III) – technische Grundlagen. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 31 – 84.
- Benner, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2001), S. 69-90.
- Blake, N. et al. (Eds.): The Blackwell Guide to Philosophy of Education. Oxford: Blackwell 2003.
- Curren, R. (Ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell 2003.
- Deutscher Bildungsrat: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn: Bundesdruckerei 1974 (?).
- Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- Fitzner, Th. (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. (edition akademie 7). Bad Boll: Ev. Akademie 2004.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Friedrich-Verlag 2003 (3. Auflage 2004).
- v. Hentig, H.: Schule neu denken. München: Hanser 1985.
- Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: DIPF 2003.
- Nagel, Th.: Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie: Stuttgart: Reclam 1990.
- Prondczynsky, A.v.: Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. Manuskript 2004.
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett: 1968.
- Roth, H./Friedrich, B. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Zwei Bände. Stuttgart: Klett 1975.
- Schäfer, A.: Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. Manuskript 2004.
- Sharpes, D.K.: Advanced Educational Foundations for Teachers. The History, Philosophy, and Culture of Schooling. New York: Falmer 2002.
- Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 2002.
- Weishaupt, H./Steinert, B./Baumert, J.: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn: BMBW 1991.
- Westbury, I. u.a. (Eds.): Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Mahwah: Erlbaum 2000.
- Wigger, L.: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2004), S. 478-493.

## **Denen die Daten – uns die Spekulation.**

*Auch ein Bericht von Reisen in fremde Wissenschaftskulturen.*

*Hartmut Meyer-Wolters*

Den Titel meines Vortrags möchte ich zunächst etwas abändern, weil er einen Argumentationsschritt überspringt. Richtiger müßte der Titel heißen „Der Bildungsforschung die Daten – der Bildungsphilosophie die skeptischen Rückfragen“, weil dann zwei Ist-Zustände in den Blick kommen, während Spekulation eher die von mir vorgeschlagene neue methodische Zielorientierung der Bildungsphilosophie markiert, als eine Realität beschreibt.

Nimmt man den Titel in der korrigierten Version, so kann man ihn als überspitzte und etwas flapsige Beschreibung einer Arbeitsteilung zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie lesen. Man kann ihn aber auch als Hinweis darauf lesen, daß es ein Problem zwischen Bildungsforschern auf der einen und Bildungsphilosophen sowie Bildungstheoretikern auf der anderen Seite gibt, das daraus resultiert, daß alle irgendwie um die Lehrstühle konkurrieren, die früher unter Allgemeiner Pädagogik firmierten. In der Konkurrenz haben derzeit die Bildungsforscher eindeutig die besseren Karten – weshalb die Bildungsphilosophen sich, so könnte man aufgrund der Formulierung im Call for Papers leicht böse vermuten, durch den bildungspolitisch forcierten Einsatz empirischer Bildungsforschung, an den sich vielfältige Innovationserwartungen knüpfen, gedrängt fühlen, über ihr Selbstverständnis und die Aufgabenstellung bildungsphilosophischer Forschung nachzudenken.

Die inzwischen fast randständige Existenz der Bildungsphilosophie und Bildungstheorie in der Allgemeinen Pädagogik ist nach meiner Einschätzung doppelt begründet: zum einen reklamiert die empirische Bildungsforschung inzwischen erfolgreich den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit im strengen Sinne für sich allein und zum anderen treten Bildungstheorie und Bildungsphilosophie zu wenig dem Eindruck entgegen, daß sich ihre Arbeiten in der gelehrten philologischen Interpretation von Theorien und / oder in der Beschreibung von mehr oder weniger zufällig ausgewählten (jedenfalls nicht repräsentativen) Einzelfäl-

len und in der epilogischen Kritik an vorhandenem pädagogischen Wissens erschöpfen.

Wenn diese Einschätzung zutreffend sein sollte, haben die derzeitigen Akzeptanzprobleme von Bildungsphilosophie und Bildungstheorie damit zu tun, daß ihnen durch die empirische Bildungsforschung faktisch erfolgreich bestritten wird, daß Bildungsphilosophie und Bildungstheorie an der entscheidungsrelevanten wissenschaftlich begründeten Erforschung von Erziehungswirklichkeit beteiligt sind.

Da ich den Verdacht hege, daß die Bildungstheoretiker und Bildungsphilosophen der Marginalisierung ihrer Ansätze zumindest Vorschub leisten, indem sie der angemaßten Prognose- und Technologiefähigkeit der empirischen Bildungsforschung nicht öffentlich widersprechen und ihre eigenen prologischen Möglichkeiten nicht öffentlich verdeutlichen, werde ich zunächst eine doppelte Bestandsaufnahme versuchen. Leitend wird dabei die Frage sein, welche Leistungen von empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie / Bildungstheorie für die Zukunftsorientierung von Bildung und Erziehung zu erwarten sind. Abschließend werde ich an zwei Beispielen zeigen, wie ich selbst versuche, die von mir favorisierte prologische Orientierung der Bildungsphilosophie zu verwirklichen.

### **Bestandsaufnahme 1 (Empirische Bildungsforschung)**

Empirische Bildungsforschung wird heute vielfach unwidersprochen gleichgesetzt mit Erziehungswissenschaft im strengen Sinne, wobei die Betonung ausdrücklich auf Wissenschaft im strengen Sinne liegt. Das erlaubt den meist unausgesprochenen Rückschluß, daß alle anderen Ansätze in der Pädagogik überhaupt nicht wissenschaftlich oder doch nicht streng wissenschaftlich seien. Zurückgehen dürfte diese Einschätzung auf Brezinka, dessen Intention damit einen zweiten Triumph feiert.

Zur Erinnerung für die Jüngeren unter uns, die die realistische Wende nicht selbst erlebt haben, sondern sich in einer gewissen Selbstverständlichkeit mit den damals gezogenen Grenzen eingerichtet haben, seien die damaligen Grenzbeziehungen und die damit verbundenen Versprechen kurz in Erinnerung gerufen.

Brezinka hat ein neues Paradigma in die Pädagogik importiert und sich dabei an eine sehr einfache Version von Karl Poppers Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus gehalten. Der Import in den Raum der Pädagogik sollte

dazu führen, daß die Pädagogik sich endlich zur Erziehungswissenschaft fortentwickelt.

In Brezinkas damaliger Darstellung ist die vorgefundene Pädagogik ihrem Selbstverständnis nach weniger an der Erforschung der Realität als an der Formulierung von Sollensforderungen und einer entsprechenden Gestaltung der Erziehungswirklichkeit interessiert. Vom Selbstverständnis her sei die Pädagogik entweder zur Gänze eine philosophische Disziplin oder eine philosophisch-empirische Mischdisziplin. Ihr Interesse richte sich darauf, die Erziehungspraxis und über diese die Gesellschaft insgesamt zu beeinflussen. Frischeisen-Köhler in diesem Sinne zitierend stellt Brezinka fest: „Sie (die pädagogischen Theorien, HMW) sind nicht uninteressierte Erkenntnis dessen, was ist, sondern interessierte Verkündigung dessen, was sein soll.“ (Brezinka 1971, S. 3)

In der Außenbetrachtung stellt sich die gleiche Pädagogik für Brezinka als Komplex von Aussagen dar, der sich in sehr heterogener Weise auf das Phänomen Erziehung bezieht, aber wenig zur sachlichen Aufklärung dieses Phänomens beiträgt.<sup>12</sup> Von zahlreichen Kritikern des angelsächsischen Raumes wird die deutsche Pädagogik deshalb als „mush“, als „Brei“ bezeichnet. Hintergrund der negativen Einschätzungen, die Brezinka teilt, ist die Orientierung an einem strengen Begriff von Wissenschaftlichkeit. Wissenschaft im strengen Sinne

„soll zur Erkenntnis der Welt verhelfen. Das bedeutet mehr, als bloß beschreiben, was ist und was geschieht oder was früher einmal geschehen ist. Es kommt darauf an, zu erklären und damit zugleich die theoretischen Grundlagen für Voraussagen und für die technische Anwendung von Erkenntnissen zu gewinnen. Damit diese Aufgabe erfüllt werden kann, müssen an die wissenschaftliche Erkenntnis bestimmte Anforderungen gestellt werden. Als Erkenntnis sollen nur Aussagen gelten, deren Gültigkeit oder deren Wahrheitswert festgestellt worden ist. Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sein. Handelt es sich um Aussagen über die Wirklichkeit, so erfolgt die Nachprüfung durch den Vergleich der Aussage bzw. der logisch daraus abgeleiteten Folgerungen mit den Tatsachen.<sup>13</sup> Über die Gültigkeit einer Aussage wird durch die Anwendung der Logik und durch Wahrnehmungen, die jeder wiederholen kann, entschieden. Das setzt voraus, daß die Aussagen so präzise und eindeutig formuliert werden, daß sie auch überprüft werden können. Die wissenschaftliche

<sup>12</sup> Dieser Komplex enthält nach Brezinka Behauptungen über erstrebenswerte Ziele, Vorschriften für erzieherisches Handeln, Vorschläge für Organisationsformen von Erziehungseinrichtungen, beschreibende und erklärende Aussagen über die Erziehungswirklichkeit, das Sein der Erziehung, einzelne Tatbestände von Erziehung, psychische, soziale und kulturelle Bedingungen, Erziehungsvorgänge, Erziehungseinrichtungen, Erzieher, Zöglinge, Erziehungsmittel, Ziele, Ideale, Aufgaben, Aufgaben, Anweisungen, Empfehlungen sowie Vorschriften für Erziehung. Dabei sei die Pädagogik nicht über die Anwendung des gesunden Menschenverstandes hinausgekommen. Außerdem sei ein häufiges Ausweichen vor aktuellen theoretischen und praktischen Problemstellungen in historische Studien festzustellen.

<sup>13</sup> Ich versage mir an dieser Stelle aus Zeitgründen einen Exkurs über naiven Realismus und die Problematik des Adäquatio-Modells der Wahrheit.

Erkenntnis beruht jedoch nicht allein auf Erfahrungen, sondern auf einem ganzen System von Urteilen, die sich gegenseitig stützen. Eine Realwissenschaft wird heute als eine theoretische Konstruktion ausgewählter Aspekte der Wirklichkeit aufgefaßt, die aufgrund unseres vorläufigen Wissens erdacht worden ist. Sie ist zur Begründung ihrer Gültigkeit auf Wahrnehmungsaussagen, aber ebenso auch auf die logische Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit des gesamten Systems angewiesen.“ (Brezinka 1971, S. 6f)

Leisten soll die Erziehungswissenschaft also nicht nur die Beschreibung, sondern auch und vor allem die Erklärung erzieherisch relevanter Sachverhalte; und da Erklärung Prognose und gezielte Herbeiführung von angestrebten Ergebnissen ermöglicht, ist das eigentliche Ziel die prognostische und die technologische Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorien.

Das Programm, das Brezinka entwirft, ist – zumal in Zeiten von Veränderungsdruck und leeren Kassen – sehr attraktiv. Wenn Brezinka recht hätte, könnte man sich auf sichere Prognosen verlassen und zuverlässig abschätzen, wofür man sein Geld ausgibt. Man wäre also sicher, daß die eingesetzten Mittel nicht verschwendet werden für Experimente, die ohne den gewünschten Erfolg bleiben.

So attraktiv das Programm ist, so schwer ist es zu realisieren. Vom proklamierten Paradigmenwechsel bis zur kausal begründeten Prognose und Technologie ist ein weiter Weg zurückzulegen. Diejenigen, die sichere Zukunftsprognosen wünschen und Mittel ökonomisch einsetzen wollen, glauben natürlich nur zu gern, daß dieser Weg bereits zurückgelegt worden ist. Die empirischen Bildungsforscher müßten es eigentlich besser wissen, auch wenn sie es (aus verständlichen professionspolitischen Gründen) den Geldgebern nicht immer in aller Deutlichkeit sagen.

Um zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie / Bildungstheorie wieder ein gewisses Maß an Waffengleichheit in der Konkurrenz um Stellen, Forschungsgelder und die Präsenz in Studien- und Prüfungsordnungen herzustellen, werde ich im Vergleich mit der Medizin, in der es ähnliche, aber bereits weiter fortgeschrittene Entwicklungen hin zu einer Wissenschaft im strengen Sinne gibt, deutlich machen, bis wohin die empirische Bildungsforschung den Weg hin zu einer strengen Wissenschaft bereits zurückgelegt hat und welche Wegstrecke noch vor ihr liegt.

Ich bin – soviel sei zum Hintergrund der folgenden Bemerkungen gesagt – seit mehreren Jahren Verbindungsperson der Universität zu Köln in einem Kooperationsprojekt mit der Business School einer großen Rückversicherung. In dieser Funktion habe ich ein Angebot zur Fortbildung von Fachärzten zu medizinischen Sachverständigen mit ausgearbeitet und zwecks Evaluierung kontinu-

ierlich an den Modulen teilgenommen. Für unsere Fragestellung ist meine Tätigkeit deshalb erwähnenswert, weil die Fortbildung zum medizinischen Sachverständigen Ärzte zwingt, bewußt und ausschließlich die Perspektive der derzeit gesicherten wissenschaftlich-medizinischen Erkenntnis einzunehmen.

Ärzte denken zunächst kurativ, d. h. im Bewußtsein ihrer Therapiefreiheit versuchen sie alles, was nach ihrer individuellen Berufserfahrung zur Heilung oder Linderung von Krankheiten oder Krankheitsfolgen beitragen kann – hierin gleichen sie im übrigen vielen Lehrern und Erziehern. Als Sachverständige müssen sie sich diese Grundhaltung abtrainieren und ihre Einschätzungen strikt auf wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse beschränken. Was wissenschaftliches Vorgehen in der Medizin heißt, wird deshalb in der Fortbildung von Fachärzten zu medizinischen Sachverständigen im Kontrast besonders deutlich. Als Sachverständige sollen Ärzte nicht heilen, sondern gutachten. Gutachten heißt, daß sie mit ausschließlich wissenschaftlichen Mitteln einen nachprüfbaren Zusammenhang herstellen zwischen zwei oder mehr Ereignissen und / oder Zuständen und daß sie diesen Zusammenhang nach vorher festgelegten Kriterien bewerten. Die Begutachtung kann dabei – abhängig vom Rechtsgebiet, in dem man sich bewegt – kausal, prognostisch oder final ausgerichtet sein. In allen Fällen ist streng wissenschaftliches Vorgehen zwingend, weil die jeweilige Gegenseite das Gutachten sonst als nicht wissenschaftlich begründet angreifen kann. Wenn dies nachvollziehbar ist, bekommt sie bei Gericht u. U. allein aus diesem Grund Recht, weil Juristen den medizinischen Sachverhalt nicht beurteilen können und deshalb nach formalen Gesichtspunkten urteilen, zu denen u. a. auch der Nachweis der Beachtung von allgemein anerkannten wissenschaftlichen Standards gehört.

Streng wissenschaftlich heißt im Fall einer medizinischen Begutachtung, daß definierte Mindestvoraussetzungen erfüllt sein müssen, damit man überhaupt von einem Unfall oder von einer Krankheit sprechen bzw. damit man bestimmte Verlaufprognosen mit oder ohne therapeutische Interventionen abgeben kann. Konkret heißt das z. B. im Zusammenhang der privaten Unfallversicherung, daß ein Unfall (gemäß Definition: ein plötzlich von außen einwirkendes Ereignis) stattgefunden haben muß, daß ein Gesundheitsschaden vorliegt, der sich gemäß ICD 10 klassifizieren läßt,<sup>14</sup> daß das Unfallereignis nach Art und Umfang biomechanisch geeignet ist, den vorliegenden Schaden hervorzurufen, daß keine

<sup>14</sup> ICD = International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (deutsch: Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme). Vgl.: <http://www.who.int/classifications/icd/en/> <http://www.btonline.de/gesetze/icd10/fr-icd.htm> <http://www.pneumologie.de/publikationen/ICD10.pdf>

konkurrierende Kausalität in Form von Vorerkrankungen vorliegt, daß das Schadensbild einen bestimmten Schweregrad hat etc. Oder in einem anderen Fall: daß ein Gesundheitsschaden vorliegt, der sich gemäß ICD 10 klassifizieren läßt und daß dafür bestimmte Schritte einer Behandlung state of art sind.

Die Orientierung an gesicherten Standards dringt inzwischen durch eine entsprechend orientierte Ausbildung und über die Formulierung von Leitlinien durch die ärztlichen Fachgesellschaften für die Diagnose und Behandlung auch in die kurative Tätigkeit vor. Die bisher gängige Orientierung an herrschenden Lehrmeinungen und der eigenen Erfahrung wird damit mehr oder weniger ausdrücklich als veraltet und nicht den erreichbaren wissenschaftlichen Standards entsprechend verdächtigt und zunehmend geächtet.

Bisher konnte eine Überzeugung über mehrere Stufen von einer singulären Erfahrung (= Erfüllung oder Enttäuschung einer Erwartung) ausgehend gebildet und verfestigt werden. Die Stufe höchster Gewißheit bildete traditionell die anerkannte medizinische Lehrmeinung, also die Festschreibung einer Überzeugung durch Erfahrungsaustausch und dabei erzielter Übereinstimmung zwischen anerkannten Fachleuten.

Die Radikalität des Paradigmenwechsels hin zu einer Wissenschaft im strengen Sinne, d. h. zu einer Wissenschaft, deren Hypothesen experimentell an einer großen Zahl von Fällen überprüft werden, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß im Kontext der heute vorherrschenden Wissenschaftsauffassung der evidenzbasierten Medizin die herrschende Lehrmeinung nicht mehr die höchste Stufe der wissenschaftlichen Erkenntnis ist, sondern zur untersten Stufe einer wissenschaftlich relevanten Erkenntnis herabgestuft wird. Im Zusammenhang der sog. Evidenzklassen für wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse wird diese unterste Stufe gekennzeichnet als „Konsensuskonferenzen, Expertenmeinungen, Erfahrung von Autoritäten“.

Drei Stufen<sup>15</sup> darüber galt zunächst die „Prospektive doppelblinde randomisierte Studie mit zufälliger Kontrollgruppe“ als eigentlicher Garant wissenschaftlich gesicherter medizinischer Erkenntnis (sog. Gold-Standard). Inzwischen ist der Gold-Standard zur Stufe Ic herabgestuft worden. Er wird überboten durch die Stufe Ib, die wenigstens eine Metaanalyse auf der Basis methodisch hochwertiger randomisierter, kontrollierter Studien verlangt. Diese wird wiederum durch die Stufe Ia überboten, die Meta-Meta-Analysen verlangt.

Konkret bedeutet dies in der Medizin, daß die Wirksamkeit eines Medikaments oder einer Behandlung erst dann wissenschaftlich anerkannt wird,

<sup>15</sup> Die drei hier übersprungenen Stufen sind „Fallsammlungen, Querschnittsstudien“, „Retrospektive Kohortenstudie / Fall-Kontrollstudie“ und „Prospektive Kohortenstudien“.

wenn die Wirksamkeitshypothese im Experiment<sup>16</sup> an einer großen Zahl von behandelten Patienten und einer ebenso großen, nicht behandelten Kontrollgruppe deutliche positive Resultate bringt, wobei die Zuweisung der Patienten zur Prüf- bzw. Kontrollgruppe „zufällig“ geschieht (= Randomisierung).<sup>17</sup>

Die Favorisierung dieser Form der experimentellen Überprüfung von Hypothesen ist darin begründet, daß nur in einer experimentellen Situation, die diesem Standard genügt, die Fehlerquellen einer statistischen Studie hinreichend beherrschbar erscheinen.

In statistischen Studien sind die Ergebnisse um so verlässlicher, je einfacher der Zusammenhang zwischen Einflußfaktoren und Zielparametern gestaltet werden kann. Im Idealfall soll deshalb nur ein einziger Einflußfaktor primär berücksichtigt werden. Ist dies nicht möglich, soll die Zahl der Einflußfaktoren so klein wie möglich gehalten werden. Ermittelt werden soll, ob ein Einflußfaktor, der bei der Behandlung der Gruppe der Prüfpatienten und der Gruppe der Kontrollpatienten unterschiedlich gestaltet wird, zu einem statistisch signifikanten Unterschied in den untersuchten Zielgrößen der beiden Gruppen führt. Schwierigkeiten bei der Interpretation solcher Studien ergeben sich daraus, daß es im Umfeld der beiden Gruppen endlos viele nichtkontrollierte Einflußfaktoren gibt. Theoretisch kann jeder dieser Faktoren einen Unterschied der Zielparameter bewirken. Streng genommen kann deshalb eine Differenz der Zielparameter nur dann als kausales Abbild von unterschiedlichen Behandlungen interpretiert werden, wenn die Studie als kontrolliertes Experiment nach Goldstandard durchgeführt wird, wenn also erstens die Einflußfaktoren der unterschiedlichen Behandlungen bewußt gesetzt, umfassend dokumentiert und vollständig beherrscht werden, und wenn zweitens der mögliche Einfluß aller sonstigen Faktoren durch Zufallsauswahl (= Randomisierung) neutralisiert worden ist.

---

<sup>16</sup> Die experimentelle Überprüfung wird in der medizinischen Forschung meist Studie genannt, um dem inhumanen Beigeschmack des Begriffs Experiment zu vermeiden.

<sup>17</sup> Vgl.: <http://www.uni-essen.de/imibe/download/therapiebewertung.pdf>

Auf Probleme dieser Art von Studien<sup>18</sup> und den Alternativentwurf einer auf Einzelfälle gegründeten Kausalerkenntnis wie er unter Bezug auf Karl Duncker z. B. in der anthroposophischen Medizin vertreten wird, gehe ich nicht ein, da es hier nur darum geht, ausdrücklich zu vergegenwärtigen, was man – unabhängig vom Fachgebiet – verspricht, wenn man Forschung im strengen wissenschaftlichen Sinne, d. h. im Sinne der experimentellen Überprüfung von Hypothesen verspricht und wie weit wir in der Erziehungswissenschaft noch davon entfernt sind.

Wenn wir jetzt das engere Feld der Medizin verlassen und uns in das Schnittfeld von Medizin und Erziehungswissenschaft begeben, so zeigt sich die Differenz von streng wissenschaftlichem Anspruch und bisher zu erreichender Prognose und Technologie noch deutlicher.

<sup>18</sup> Zur Andeutung der Probleme, die sich aus dem Zwang zu eindeutigen und an einer großen Zahl von Fällen überprüften Aussagen für Diagnostik und Therapie ergeben zitiere ich hier nur die Polemik „Kritik der reinen Norm. Klinische Forschung hilft vor allem Standardpatienten“ von Harro Albrecht:

„Der Hausarzt kennt seine Pappenheimer. Er weiß genau, was ihnen fehlt. Frau Müller zum Beispiel. Die ist übergewichtig, hat ein Schilddrüsenproblem, Bluthochdruck und nimmt die Pille. Der Fall ist unübersichtlich, und der Doktor hadert mit der Therapie für die Patientin - deshalb sucht er Rat bei der Wissenschaft.

Frau Müller aber kommt in den fernen Universitäten nicht vor. Hochschulmediziner, Statistiker und Aktenforscher gewinnen ihre Erkenntnisse nämlich mit DIN-Patienten. Geht es um Bluthochdruck, sollten bitte bloß solche Menschen an den Versuchen teilnehmen, die nur am zu hohen Druck in den Adern kränkeln. Mit multimorbiden Probanden, die zugleich gegen mehrere Krankheiten behandelt werden, können die klinischen Forscher wenig anfangen - die verfälschen die Ergebnisse. Nach ihren Versuchen tragen die Universitätsärzte ihre Beute dann in ihren Bau, die Statistiker legen dort die vielen einzelnen Erkenntnisse zu Meta-Analysen zusammen, die noch ein bisschen genauer und noch ein wenig genormter sind. Der Gipfel der Abstraktion sind neuerdings Meta-Meta-Analysen. In diesen Wolkenkuckucksheimen der medizinischen Wissenschaft suchen die Forscher nach der Wahrheit, nach Therapieempfehlungen, die bis zu Frau Müller und ihrer Schilddrüse gelten sollen. DIN-Patient trifft auf Pappenheimer. Das Resultat kann hilfreich sein, muss es aber nicht.

Beim Versuch, die Statistik immer wasserdichter zu machen, geht der wirkliche Patient öfter verloren. Das wusste schon Archie Cochrane, einer der Väter der rigorosen statistischen Betrachtung in der Medizin. Jetzt beleuchtet The Lancet gleich in fünf Artikeln die große Frage: »Wie bringe ich die wissenschaftlichen Erkenntnisse ans Individuum?« Als Erstes kritisiert das Journal, dass viele Studien schon in der Anlage die realen Umstände ignorieren: Sie werden in Kliniken durchgeführt und nicht in Praxen, dort sind Mehrfachkranke wie Frau Müller die Regel, nicht die Ausnahme. Und die Behörden verlangen von den Pharmafirmen keine Beweise, dass ihre Medikamente auch im harten Praxisalltag helfen.

Die Studiendesigner sollten sich also mehr von den Praktikern beraten lassen. Unter Umständen kann es eben doch richtig sein, einem Patienten das verfemte Vioxx zu geben. Der straffe statistische Ansatz ist sicher nützlich. Doch es ist Zeit, dass auch die Erfahrung des Praktikers in der Medizin wieder zu ihrem Recht kommt. »To perform the art, to know the science« - die praktische Kunst ausüben, die Wissenschaft kennen - heißt deshalb die Devise. (In: Die Zeit Nr. 2, 5. Januar 2005, S. 25)

Da die Qualität der ärztlichen Tätigkeit nach den Standards der evidenzbasierten Medizin gesichert und verbessert werden soll, soll folgerichtig auch die Aus- und Fortbildung selbst gemäß wissenschaftlichen Standards erfolgen. D. h. man möchte sicherstellen, daß die Erkenntnisse der evidenzbasierten Medizin mithilfe evidenzbasierter Vermittlungsmethoden Eingang in die kurative Praxis finden und deren Qualität nachhaltig verbessern. Damit stellt sich für die ärztliche Aus-, Fort- und Weiterbildung das Problem der Evaluierung in einer pointierten Weise. Dies hat der Kollege Bloch vom „Institut für Aus-, Weiter- und Fortbildung (IAWF) der Universität Bern“ anlässlich des Kölner Kongresses „Medizinische Ausbildung 2000 Ziele – Qualität – Kosten“ im Mai 2000 unter dem Titel „Wie erkennt man gute Lehre?“ in sehr launiger Weise für die medizinische Erstausbildung wie folgt beschrieben:

„Letztlich muss gute Lehre kompetente Ärzte schaffen. Kompetente Ärzte sollte man an der Gesundheit und am Wohlbefinden ihrer Patienten erkennen. Leider gelingt es aber nicht, gute Lehre mit dieser einfachen Formel nachweisen. Erstens ist die ärztliche Versorgung neben Ernährung, Umwelt, Lebensstil, Vererbung etc. nur ein für die Gesundheit verantwortlicher Faktor. Zweitens tragen die einzelnen Lehrveranstaltungen während des Studiums nur sehr wenig zur gesamten Praxiskompetenz des Arztes bei, und drittens ist die Latenz zwischen der Ausbildung und der Praxis so groß, dass die Wirkungen der einzelnen Unterrichtserfahrungen kaum mehr nachverfolgbar sind.

Als nächsten Indikator für gute Lehre könnte man den Erfolg des Studierendenkollektivs bei internen und externen Prüfungen verwenden. Allerdings müsste man zuerst nachweisen können, dass Prüfungen wirklich das messen, was den guten Arzt ausmacht. Die heutigen Prüfungen sind sehr stark auf das Wiedererkennen isolierter Fakten ausgerichtet. Dies macht wohl kaum die Essenz des guten Arztes aus.

Eine beliebte Methode zur Beurteilung der Ausbildungsqualität ist die subjektive Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Lehrveranstaltungen oder mit dem ganzen Studienablauf. Aber ob glückliche Studierende auch gute Ärzte werden, muss erst noch nachgewiesen werden. Weiter könnte man untersuchen, inwieweit Strukturen und Prozesse vorhanden sind, die von Experten als notwendige Voraussetzungen für eine gute Lehre betrachtet werden. Leider lässt aber der diesbezügliche Konsens unter der Dozentenschaft einiges zu wünschen übrig. Aus den obgenannten Gründen ist es auch kaum möglich, gute empirische Evidenz über die relative Wirksamkeit spezifischer Lehrmethoden beizubringen.“ (Bloch 2000, S. 2)

Gegen alle genannten Verfahren der Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung formuliert Bloch also Einwände. Nachdem er deshalb zunächst erwägt, daß es unmöglich sein könnte, die Qualität von Lehre mit guter empirischer Evidenz zu erfassen, kommt er schließlich zu folgendem Schluß:

„Auch wenn keine der genannten Kriterien für sich allein stark genug sind, um die Qualität der Lehre beurteilen zu können, tragen sie doch alle etwas zum Gesamturteil bei. Kein einzelner Indikator allein kann die Qualität der Lehre messen, aber zusammengenommen geben sie doch ein gutes Bild der Lehre. Nur die systematische Erfassung von Struktur-, Prozess- und

Resultatsqualität in allen Aspekten der Lehre erlaubt uns zu erkennen, wie die medizinische Ausbildung noch verbessert werden kann.“ (Bloch 2000, S. 2)

Mit seiner Lösung weicht Bloch dem Problem, das er zunächst markiert, rhetorisch geschickt aus. Er möchte alle Aspekte, die irgendeinen Einfluß auf die Qualität der Lehre haben, berücksichtigen, weil sie insgesamt ihre Schwächen wechselseitig kompensieren und so eine Einschätzung der Qualität von Lehre ermöglichen. Letztlich umgeht er aber mit dieser Lösung das eingangs von ihm aufgestellte Kriterium der guten Berufspraxis. Die Frage, ob und in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die Ausbildung bzw. Fortbildung einen Beitrag zur Qualität bzw. Qualitätsverbesserung des ärztlichen Handelns leistet, bleibt unbeantwortet. M. a. W. es wird nicht gemessen, ob und wie sich eine optimierte Lehre auf die Tätigkeit auswirkt oder ob sich gute Berufspraxis im Extremfall evtl. aus der Befolgung des Rates ergibt: Vergessen Sie alles, was sie im Studium gelernt haben und hören sie auf den Rat eines erfahrenen Praktikers.

Überträgt man das Gesagte auf den Bereich des Schulunterrichts, so werden die Konsequenzen absurd. Hier müßte man – wenn man den aktuellen bildungspolitischen Verlautbarungen folgte – allen Ernstes glauben, nachweisen zu können, daß und wie eine Veränderung des Schulunterrichts den Erfolg der eigenen Volkswirtschaft in der internationalen Konkurrenz verbessert oder verschlechtert. Guter Schulunterricht müßte sich damit am Erfolg einer Volkswirtschaft ablesen lassen.

Wir sollten uns aber nicht vorschnell durch die Absurdität solcher Übertragungen dazu verführen lassen, das Konzept des evidenzbasierten ärztlichen Handelns für nicht auf die Pädagogik übertragbar zu halten, weil es aus einer völlig anderen Welt stammt. In der an meinen Vortrag anschließenden Diskussion hat Herr Nieke dankenswerterweise darauf hingewiesen, daß inzwischen der Begriff der evidenzbasierten Praxis und Diagnostik auch in pädagogischen Zusammenhängen gebräuchlich ist. In der Ankündigung der Internationalen Fachtagung „New Professionalism in Social Work – Soziale Arbeit zwischen Deprofessionalisierung und Neuer Fachlichkeit“, die vom 28. – 30. Oktober 2004 von der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Martin Luther Universität Halle Wittenberg und vom Departement Soziale Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz in Bielefeld ausgerichtet und vom Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert worden ist, werden unter dem Thema „Profession und Wissenschaft“ die Fragen „Welches Wissen braucht die Soziale

Arbeit?“ und „Sind evidenzbasierte Praxis und Diagnostik die Professionalisierungsstrategien der Zukunft?“ ins Zentrum gestellt. Zur Begründung heißt es im Einladungstext: „Mit der Orientierung an den Modellen der Diagnostik und der evidenzbasierten Praxis wird zur Zeit der Versuch unternommen, sozial-arbeiterische Professionalität neu zu definieren.“<sup>19</sup>

Außer in die Sozialarbeit hat das Konzept der evidenzbasierten Praxis derzeit nach meinem Kenntnisstand vor allem an Fachhochschulen im Zusammenhang von Pflegewissenschaften und in der Weiterbildung der Oecotrophologen Eingang in pädagogische Überlegungen gefunden.<sup>20</sup>

Im übrigen Bildungswesen beschränkt sich das Bemühen, die Effizienz des Bildungswesens zu steigern und Kosten zu senken derzeit noch auf die Kontrolle der Ergebnisqualität qua Evaluierung von Lehrerfolgen.<sup>21</sup> Es ist aber absehbar, daß es in den Bereichen der schulischen und universitären Lehre zu verstärkten Forderungen nach Professionalisierung der Berufstätigkeit kommen wird. Professionalisierung wird dann ebenso absehbar evidenzbasiertes Lehr- und Erziehungshandeln meinen, also anstreben, daß Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen in einer erfolgsorientierten und erfolgskontrollierten Weise gemäß wissenschaftlich gesicherten Standards durch Lehrer- bzw. Erzieherinterventionen direkt erreicht werden sollen bzw. wenn sich konstruktivistische Konzepte durchsetzen sollten, daß dies ebenfalls erfolgskontrolliert über die Gestaltung von standardisierten Lern- und Verhaltensumgebungen geschehen soll. Da die Allgemeine Pädagogik der Formierung von Handeln und Einstellungen durch Interventionen ebenso wenig Beachtung schenkt wie Lernprozessen im engeren Sinne, wird die Professionalisierungsforderung im Lernbereich zu einer Dominanz psychologisch unterfütterter didaktischer Strategien<sup>22</sup> führen und im Verhaltens- und Einstellungsbereich zu

<sup>19</sup> <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/AnmeldungNewProf2004.pdf>

vgl. auch: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Ganztagsbildung.html>

<sup>20</sup> Vgl. z. B. Die „Besondere Prüfungsordnung des Fachbereichs Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Fulda für den Bachelor-Studiengang Pflege vom 26. Mai 2004 (StAnz. S. 3162), Anlage 1: Modulbeschreibungen, Modul 1: Pflegewissenschaft I, Qualifikationsziele und Inhalte des Moduls.“ Dort heißt es: „Dieses Modul qualifiziert einführend für wissenschaftliches Denken und evidenzbasiertes, prozessgesteuertes Handeln in der Pflege.

Vgl. weiterhin das Weiterbildungsprogramm 2005 des Verbandes der Diplom-Oecotrophologen e.V. und die Lehrangebote zu „Public Health Konzepten“ der Fachhochschule Bielefeld.

<sup>21</sup> Wenn ich die Entwicklung richtig deute, setzt die Bildungspolitik zur Steigerung von Struktur- und Prozeßqualität derzeit noch auf die freie Konkurrenz zwischen den Schulen. Eine empirische Kontrolle durch die empirische Bildungsforschung soll vorrangig bezüglich der Ergebnisqualität erfolgen.

<sup>22</sup> Die Kognitionspsychologie, die in den Konzepten des adaptiven Lernens (vgl. Ruppell&Pflöging 2000), des Instruktionsdesigns sowie des didaktischen Designs (vgl. Ballstaedt 1997) ihre

einer Dominanz von evidenzbasierten psychologischen Konzepten.<sup>23</sup> Ansätze der Bildungsphilosophie und Bildungstheorie sind im Rahmen von Vorstellungen einer evidenzbasierten Professionalität obsolet, weil sie gerade nicht empirisch erfolgskontrolliert sind. Bildung ist dann keine Zieldimension des Bildungswesens mehr, sie ergibt sich quasi nebenher als individuelle Überformung der gezielt vermittelten Qualifikationen, als individuelle Abweichung im Rahmen gesellschaftlicher Normierungen.

---

Ansprüche im Feld des Lehrens und Lernens sehr deutlich anmeldet, gleicht in der Begründung ihres Anspruchs auf traditionell pädagogische Themenfelder verblüffend der Rhetorik einer evidenzbasierten Anleitung praktischen Handelns. So schreibt etwa Ballstaedt: „Didaktisches Design ist die planmäßige und lernwirksame Entwicklung von Lernumgebungen (von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation) auf wissenschaftlicher Grundlage.“ (Ballstaedt 1997, S. 12) und wenig später: „Aufgrund von Erkenntnissen über die menschliche Informationsverarbeitung werden Richtlinien formuliert wie Texte und Bilder gestaltet sein müssen, um keine unnötigen Hindernisse für das Aufnehmen und Verarbeiten aufzustellen.“ (Ballstaedt 1997, S. 14) Auch gegenüber den Versprechen der kognitionspsychologisch unterfütterten didaktischen Strategien sollten die Pädagogen allerdings mißtrauisch sein, weil auch hier vieles nur scheinbar vorausgesetzt, ihre Bewährung bzw. ausstehende Bewährung durch eine experimentelle Überprüfung in randomisierten Vergleichsstudien wird aber dabei nicht mehr diskutiert. Die Berufung auf zugrundeliegende kognitionspsychologische Ergebnisse erhebt die häufig bloß aus praktischen Zusammenhängen erwachsenen Trainings- und Lehrmethoden dann in den Rang unangreifbarer, weil experimentell überprüfter wissenschaftlicher Erkenntnisse, ohne daß eine experimentelle Überprüfung in randomisierten Vergleichsstudien stattgefunden hätte. In Ansätzen, die sich an „action-research“ in Verbindung mit „rapid prototyping“ orientieren, sollen z. B. „Theorie-geleitete Entwürfe von Trainings- oder Lehrmethoden in natürlichen Settings erprobt und durch sukzessive Revision aufgrund des unmittelbaren, qualitativen Feedbacks der Nutzer optimiert werden.“ (Kemper 2004, S. 11) Wenn ich es richtig verstehe, wird in diesen Ansätzen nicht die allgemeine Gültigkeit und damit Übertragbarkeit von Trainings- und Lehrmethoden überprüft. Ziel ist vielmehr eine Evaluierung durch Akzeptanz der Methoden und ihrer Ergebnisse im Kreis der am Action-Research-Prozeß Beteiligten. Vgl. dazu auch Ballstaedt, bei dem es heißt: „Schon bevor die kognitive Psychologie auftritt, gibt es zur Gestaltung von Texten und Bildern aus der Praxis erwachsene Richtlinien. Die meisten - aber nicht alle! - werden jetzt nur wissenschaftlich abgesegnet ... Bei vielen Maßnahmen tritt die Evaluation als Ersatz für Grundlagenforschung auf: Man weiß dann, dass eine Maßnahme wirkt oder nicht wirkt, kann aber nur spekulieren, warum sie in diese Richtung wirkt.“ (Ballstaedt 1997, S. 15)

<sup>23</sup> Zu ersten Schritten in diese Richtung vgl. im RZ-Online Artikelarchiv vom 02.10.2004 den Artikel: "Schüler- Empowerment". Lehrer sollten Kindern von ihrer Macht abgeben. Wege der Gewaltprävention an Schulen - Das amerikanische "Service Learning" setzt auf Ausbildung zur Demokratie.

<http://rhein-zeitung.de/rz-bin/druckversion.fcgi?take5=1&template=show5&url=http://rhein-zeitung.de/04/10/02/AL/00000179.html>

## Fazit 1

Ich habe den Ausflug in die medizinische Diskussion um wissenschaftliche Standards unternommen, weil vor dem Hintergrund medizinischer Bemühungen um Verwissenschaftlichung der ärztlichen Tätigkeit sehr deutlich wird, wie weit die empirische Bildungsforschung bislang auf dem Weg der Verwissenschaftlichung der Aus- und Fortbildung von Erziehern und Lehrern und der Ermittlung reliabler und valider Daten in ihren Untersuchungen vorangekommen ist: Verglichen mit den Standards evidenzbasierter Verfahren in anderen Disziplinen, die selbst erst eine quasi-wissenschaftliche Vorstufe von kausal begründeten Technologien sind, befindet sich die Erziehungswissenschaft in ihren empirisch fortgeschrittensten Bereichen gerade erst am Rande des Frühstadiums einer klassifizierenden Wissenschaft. Übertragen wir die Maßstäbe für wissenschaftliche Nachweise aus der Medizin auf unsere Disziplin, so zeigt sich auf den ersten Blick, daß wir trotz aller Studien der empirischen Bildungsforschung noch weit davon entfernt sind, eine der „Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision“ vergleichbare „Internationale Statistische Klassifikation pädagogisch relevanter Phänomene“ auch nur in der 1. Revision vorliegen zu haben. Wir kennen mithin nicht einmal eine allgemeinverbindliche Klassifizierung der pädagogisch relevanten Phänomene.<sup>24</sup>

An eine Überprüfung des Zusammenhangs von Maßnahmen und Effekten in randomisierten Doppelblindstudien ist nicht einmal von Ferne zu denken, weil zumindest die Forderung „doppelblind“ nicht zu realisieren sein dürfte, wenn es um Interaktion und Kommunikation geht.<sup>25</sup> Vom Goldstandard evidenzbasierter Anwendungen sind wir noch sehr weit entfernt. Und selbst dieser stellt – daran sei noch einmal ausdrücklich erinnert – nur einen statistisch gesicherten Zu-

<sup>24</sup> Bezogen auf die vergleichbaren Anforderungsprofile von Erwachsenenpädagogen, die in verschiedenen Institutionen tätig sind, stellt z. B. Wiltrud Gieseke in diesem Zusammenhang fest: Es wird für wissenschaftliche Analysen an der Zeit sein, sich für gleiche Prozesse und gleiche Abläufe auch auf gleiche Begriffe zu einigen, die nicht mehr von verbandsspezifischen Interessen abhängig sind.“ (Gieseke 1999, S. 422f)

Ausnahmen bilden soweit mir bekannt ist nur wenige international genormte Tests für bestimmte Kenntnisse z.B. der TOEFL-Test für Englischkenntnisse als Voraussetzung für Studien im Ausland.

<sup>25</sup> Im Bereich der Medizin werden deshalb mit einer gewissen Kaltschnäuzigkeit alle Verfahren, die nicht experimentell im Sinne von randomisierten Studien zu überprüfen sind, als nicht wissenschaftliche Außenseiterverfahren abgewertet, deren manchmal schwer zu betreitende Erfolge dem überdurchschnittlichen Engagement der Vertreter dieser Verfahren und der besonderen Zuwendung, die die Patienten demzufolge genießen, zugeschrieben werden.

sammenhang zwischen einer „Anwendung“ bzw. „Maßnahme“ und einem Effekt her, hat aber letztlich noch nichts mit einem kausalen Verständnis dieses Zusammenhangs zu tun. Ein kausales Verständnis wird in der Medizin wie in der Erziehungswissenschaft vermutlich erst zu erreichen sein, wenn Molekularbiologie, Genomics, Proteomics, Neuro- und Nanowissenschaften ihre noch eher vagen Versprechen einlösen sollten, wenn also Diagnostik und Therapie im medizinischen Bereich und Wissens- und Könnenserwerb sowie Verhaltensänderungen im pädagogischen Bereich nicht mehr auf die Mitarbeit des Patienten bzw. die Eigentätigkeit des Zöglings angewiesen sind.

Das Versprechen Brezinkas, daß die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft pädagogisch relevante Sachverhalte nicht nur beschreibt, sondern kausal erklärt und ausgehend von der Erklärung, den Erfolg von Maßnahmen prognostizieren und Effekte gezielt anstreben kann und damit technologisch wird, erscheint vor diesem Hintergrund als überzogen und die Verbindung von empirischer Bildungsforschung mit diesem Versprechen als – professionspolitisch allerdings beneidenswert effektives – Wunschdenken.

Für mich ergibt sich aus dem Vergleich folgende Einschätzung:

- die empirische Bildungsforschung ist – nüchtern betrachtet – in der Lage, Ist-Zustände zu erheben (ob und in welcher Weise dabei zwingend vorgängige Hypothesen überprüft werden, ist mir allerdings nicht immer deutlich),
- die empirische Bildungsforschung kann sich bislang nicht auf einen international einheitlichen Standard für pädagogisch relevante Phänomene nach dem Muster der „Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ stützen; Folge ist, daß die verwendeten Klassifikationsstandards immer wieder neu ausgehandelt werden und in Konkurrenz zueinander stehen,
- die empirische Bildungsforschung ist kaum in der Lage, statistische Zusammenhänge unter experimentell kontrollierten Bedingungen zu erheben,
- die empirische Bildungsforschung ist bisher überhaupt nicht in der Lage, Kausalitäten nachzuweisen,
- die empirische Bildungsforschung ist damit ebenfalls nicht in der Lage, einen technologischen Mitteleinsatz begründet vorzuschlagen.

Meine deutliche Zurückweisung eines bislang nicht einzulösenden Wissenschaftsanspruchs bedeutet allerdings nicht, daß ich die Entscheidungen, die aufgrund von Studien der empirischen Bildungsforschung getroffen werden, damit insgesamt für problematisch halte. Sie können gut und richtig, hilfreich und zukunftsfruchtig sein. Sie sind es dann aber nicht wegen der Prognosekraft und

Technologiefähigkeit der empirischen Bildungsforschung, sondern weil gesunder Menschenverstand und Erfahrung zu einer richtigen Beurteilung der erhobenen Daten geführt haben, die von sich her nichts nahelegen, weil sie nur zeitliche Koinzidenzen aufzeigen, aber keine experimentell kontrollierten zeit- und ortsstabilen statistischen Zusammenhänge und schon gar keine Kausalitäten.

Wenn die tatsächliche Leistung der empirischen Bildungsforschung aber nicht in Vorhersage und Technologie liegt, sondern in der Beschreibung qua Datenerhebung, dann spielen alle Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik gegen den derzeit verbreiteten Anschein in derselben Liga, insofern sie alle – wenn auch mit unterschiedlichem methodischen Rüstzeug – Erziehungs- und Bildungsphänomene beschreiben. Man könnte sogar noch darüber hinaus gehen und mit guten Gründen behaupten, daß phänomenologische Beschreibungen ebenso wie Beschreibungen, die auf Methoden der qualitativen Sozialforschung basieren, den Beschreibungen der quantitativen Forschung nicht nur gleichwertig sind, sondern in bestimmten Zusammenhängen sogar überlegen, weil sie Daten nicht nur erheben, sondern in ihren Beschreibungen bereits problemgeführt und methodisch kontrolliert aus dem Datenrohmaterial auswählen, um an Beispielen bestimmte Phänomene und Phänomenzusammenhänge aufzuzeigen.

Nüchtern betrachtet, verläuft die Grenzlinie in der Allgemeinen Pädagogik nicht zwischen konkreten Problemstellungen zugewandten Forschern und abstrakten Gedankengebäuden zugewandten Denkern, sondern zwischen Forschern, die die „Wirklichkeit als Fall von ...“ und Forschern, die die „Wirklichkeit als Beispiel für ...“ beschreiben.<sup>26</sup>

## **Bestandsaufnahme 2 (Bildungsphilosophie und Bildungstheorie)**

Durchmustert man bildungsphilosophische und bildungstheoretische Beiträge, so zeigt sich ein heterogenes Bild, weil alle Beiträge, die nicht empirisch sind, in gewisser Weise beanspruchen, irgendwie bildungstheoretisch oder bildungsphilosophisch zu sein.

Es gibt Beiträge, die epilogisch auf innere und äußere Widersprüche von Positionen und Vorgehensweisen gerichtet sind. Diese Art der Arbeit ist der eigentli-

<sup>26</sup> Die „Fall-von-Methode“ dürfte sich vor allem im quantitativen System- und Strukturvergleich bewähren. Sie setzt dann allerdings „stabile“ Klassifikationen voraus, um zeitliche und räumliche Vergleichbarkeit zu sichern. Die „Beispiel-für-Methode“ dürfte sich vor allem in der Aufklärung von zwischenmenschlichem Umgang und seiner „Verbesserung“ bewähren, weil sie die Faktizität nicht neutral abbildet, sondern an Beispielen in gegebenen Lebenszusammenhängen spekulativ alternative historische Möglichkeiten herausarbeitet.

che Bereich der heutigen Bildungsphilosophie und eine andauernde Aufgabe, weil nicht die Pädagogik, sondern gesellschaftliche Mächte Bildungsideale generieren und weil sie dies ohne Abstimmung untereinander, ohne Reflexion auf Grenzen und Möglichkeiten der Menschenbildung und oft sogar ohne bildende Absicht, aber immer mit menschenbildender Wirkung tun. In dieser Hinsicht ist die Bildungsphilosophie reflexiv und skeptisch auf vorhandene pädagogische Wissensbestände und Überzeugungen gerichtet und versucht das, was Wolfgang Fischer vor vielen Jahren bereits als Aufgabe der Systematischen Pädagogik formuliert hat:

„Die Verhandlung der Grundlegungsproblematik der Pädagogik und damit das Kennzeichen von Systematischer oder Allgemeiner Pädagogik können als universale transzendente Analyse und Kritik vorhandenen pädagogischen Wissens konzipiert werden. Universal meint hierbei, daß alles, was pädagogisch relevant und gültig zu sein beansprucht, der reflexiven Klärung seiner für selbstverständlich genommenen „Leitlinien“ bedarf. Insofern ist Systematische Pädagogik mehr und anderes als Wissenschafts- und Metatheorie erziehungswissenschaftlicher Forschung. Auch die normativ oder sonstwie angeleiteten Konstruktionen der pädagogischen Aufgabe oder die Vorgaben des Gegenstandes der Pädagogik oder geschichtlich-gegenwärtige Auffassungen von dem, worum es pädagogisch zu gehen habe, gehören in ihren Themabereich. Kein Wissen ist also grundsätzlich davon ausgenommen, im Blick auf seine Begrifflichkeit, Kategorialität, Methoden- und Einstellungsgebundenheit in Frage gestellt zu werden, um die ihm verborgene Bedingtheit und Beschränktheit seiner Vernünftigkeit in Gestalt eines inhaltlichen Problemdesiderates zur Sprache zu bringen. Darin bestimmt sich der systematisch-bildungsphilosophische Gedanke wesentlich skeptisch, und drängt er darüber hinaus, so schlägt er vor, gibt zu erwägen; denn anders als in einer hypothetischen Weise scheint die unvermeidbare pädagogische Grundlegungsproblematik heute nicht mehr konstruktiv gewendet werden zu können, will man nicht sich und andere täuschen.“ (W. Fischer 1984, S. 423)

Weiterhin gibt es Beiträge, die theoretische Positionen aus anderen Disziplinen und Kulturkreisen mehr oder weniger differenzierend in den Raum der Pädagogik übersetzen, in der Absicht hier einen Wechsel der Perspektive zu provozieren und / oder eine Irritation der allzu selbstverständlichen Selbstverständlichkeiten hervorzurufen. Diese Arbeiten sind in der Regel prologisch orientiert, weil sie alte Denk-, Seh- und Verknüpfungsgewohnheiten durch neue Perspektiven anreichern oder ablösen wollen. Nach der Kanonisierung ehemals neuer und sachlich provozierender Positionen habe ich allerdings manchmal den Eindruck, daß die ursprünglich prologisch gemeinte Argumentation philologisch wird. Die Neigung zur philologischen Beackerung von einmal errungenen Erbhöfen zeigt sich z. B. immer dann, wenn in Diskussionen nicht zunächst darauf geachtet wird, ob Phänomene, auf die hingewiesen wird oder Einwände die vorgetragen werden, im verhandelten Sachzusammenhang diskussionswürdig sind, und statt dessen übereilt geprüft wird, ob der Beitrag mit Aussagen in

Texten des Gewährsautors oder der Gewährstheorie übereinstimmt, ob der Beitrag also auf der Ebene der Schriftgelehrsamkeit bestätigt oder widerlegt werden kann. Ganz so, als sei es das Ziel der Bildungstheoretiker, sich in ein Begriffsgebäude einzuhausen und aus dieser Perspektive die Welt insgesamt zu ordnen und zu verstehen, sie in eine Generalformel zu fassen, um auf dieser Basis Empfehlungen für Handeln formulieren zu können.

Daß die philologische Behandlung von theoretischen Ansätzen problematisch ist und nicht zur Akzeptanz von solcherart marginalisierten bildungstheoretischen Diskursen beiträgt, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen. Im Seniorenstudium, im Kontakt mit der Industrie- und Handelskammer, verschiedenen Wirtschaftsunternehmen, Ärzten und Ärzteverbänden habe ich es mit Menschen zu tun, die mir das, was ich sage, nicht glauben, weil sie bei mir eine Prüfung ablegen wollen, sondern die mich und ohne Scheu auch Kant oder Humboldt oder Fink oder Habermas oder Luhmann oder Foucault oder Levinas oder Derrida oder Bourdieu für weltfremde Spinner halten, wenn ich nicht in ihrem eigenen Horizont mit einer begrenzten Schnittmenge von Sprachregelungen und Beispielen zeigen kann, daß dem nicht so ist.

M. a. W. Nicht-Insider überzeugt der Hinweis, daß etwas in dieser oder jener Differenzierung schon bei xy steht, kaum, wenn sie die dort formulierte Möglichkeit nicht mit ihrer eigenen Frage in Zusammenhang bringen können. Wer eine Frage hat, will ja nicht erst xy studieren, sondern eine Möglichkeit prüfen, die ihm jemand verdeutlicht, der xy studiert hat. Allein der Hinweis, daß das, was im Text steht, wichtig ist, reicht nicht aus. Was im Text steht, muß ich wissen, aber ich muß auch zeigen können, weshalb es überhaupt wichtig ist für die Frage, die meinen Gesprächspartner umtreibt. Nur wenn das gezeigt wird, bekommt eine Theorie Bedeutung über ihren eigenen Kontext und über den Kreis ihrer Adepten hinaus. Nur wenn ohne Terminologie gezeigt wird, was gemeint ist und welche Möglichkeiten darin formuliert sind, wird Bildungstheorie handgemein mit der Wirklichkeit.

Sie macht sich dann allerdings auch die Hände schmutzig, weil es in realen Problembezügen letztlich nicht darauf ankommt, ob xy recht hat, auch nicht ob ich als Interpret xy richtig interpretiere. In realen Problembezügen kommt es allein auf die möglichkeitserschließende Kraft der Beratung mit xy an.

In der Adaption von theoretischen Konzepten liegt damit zugleich eine Chance und eine Gefahr: theoretische Konzepte können als verdichtete „Weltanschauungen“ einerseits zum Aufweis historisch unentfalteter Möglichkeiten genutzt werden wie sie andererseits zur philologischen Einhausung in abstrakte Begriffsdome verführen.

Neben den beiden genannten Klassen von Beiträgen gibt es schließlich auch bildungsphilosophische Beiträge, die eine prologische Orientierung der Bildungsphilosophie favorisieren und sich deshalb methodisch im Horizont dessen bewegen, was Humboldt im Plan einer vergleichenden Anthropologie als spekulative Behandlung des empirischen Stoffes skizziert.<sup>27</sup>

„Ihre Eigentümlichkeit (= die Eigentümlichkeit der vergleichenden Anthropologie) besteht daher darin, dass sie einen empirischen Stoff auf eine speculative Weise, einen historischen Gegenstand philosophisch, die wirkliche Beschaffenheit des Menschen mit Hinsicht auf seine mögliche Entwicklung behandelt.“ (Humboldt 1969, S. 352f)

Ich übergehe die Darstellung der zur Erforschung der menschlichen Faktizität von Humboldt bekanntlich in Anschlag gebrachten drei empirischen Methoden und erläutere sogleich den hier besonders interessierenden Aspekt der Spekulation. Die philosophisch-spekulative Betrachtung soll als Methode der vergleichenden Anthropologie den Menschen nicht als Vernunftwesen wahrnehmen. Sie soll vielmehr die historisch bereits verwirklichten und damit empirisch faßbaren Gestalten des Menschen, die die anderen Methoden bieten, auf noch nicht verwirklichte Möglichkeiten abschätzen. Die Spekulation soll also nicht nach *den* Möglichkeiten *des* Menschen fragen, sondern in bildungspraktischer und politischer Absicht nach *historischen* Möglichkeiten von Menschen, die ihre Eigentümlichkeit unter konkreten Bedingungen von Natur und Lage ausbilden müssen. Die Spekulation bezieht sich – kurz gesagt – auf unrealisierte, aber realisierbare humane Möglichkeiten, nicht auf abstrakte Wesensbestimmungen oder utopische Menschenbilder. In seiner Forderung nach spekulativer Überschreitung des Gegebenen bemüht sich Humboldt um eine bildungspraktisch und politisch fruchtbare Position zwischen abstrakten Begriffsdeduktionen, die zwar beeindruckende Begriffsdomen errichten können, den Bildungspraktiker und Staatsmann aber zu unhistorischen und weltlosen Humanitätsvorstellungen führen, und plattem Pragmatismus, der die Kenntnis der Fakten nutzt, um vorgängige Ziele zu erreichen, ohne deren Legitimität zu prüfen und ohne „abwegige“ Alternativen zu erwägen.

In der mittleren Position soll der vergleichende Anthropologe den durch Natur und Lage begrenzten Menschen prologisch Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen, die nicht endogen oder exogen gesteuert sind und deshalb unter bestimmten Bedingungen „automatisch“ eintreten, sondern die als neue noch nicht

<sup>27</sup> Die Verschränkung der Methoden, die Humboldt skizziert, ist vergleichsweise häufig im Kontext kulturwissenschaftlicher Fragestellungen anzutreffen.

erprobte Möglichkeit angestrebt werden können, aber auch angestrebt werden müssen, wenn sie wirklich werden sollen.

## Fazit 2

In Bildungstheorie und Bildungsphilosophie gibt es starke – wenn auch je anders motivierte – prologische Orientierungen. Eine Bildungsphilosophie, die sich als Spekulation im Sinne Humboldts einen methodisch kontrollierten, auf Natur und Lage bezogenen Zukunftsbezug zutraut, darf sich allerdings nicht scheuen, wieder zwischen der Beschreibung von Ist-Zuständen, der Spekulation über darin enthaltene Möglichkeiten und der Frage nach der Legitimität von Ist-Zuständen und Möglichkeiten hin und her zu wechseln und diese ineinander zu spiegeln. Keiner der Klassiker hat – anders als manch heutige Diskussionsbeiträge – ein Problem gehabt, als Bildungsphilosoph auch den Ist-Zustand von Erziehung und Bildung phänomenal dicht zu beschreiben. Eine Selbstbeschränkung auf kritisch beurteilende Diskurse war schon deshalb nicht möglich, weil die disziplinäre Ausdifferenzierung von Bildungsforschung, Bildungstheorie und Bildungsphilosophie noch nicht realisiert war, ja nicht einmal zur Debatte stand. So hat selbst Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik kein Problem festgestellt, daß jede Gesellschaft es durch Erziehung bis zur Kultivierung und Zivilisierung ihrer Mitglieder bringen muß, aber keineswegs bis zur Moralisierung. Moralisierung als Aufgabe des Menschen mußte historisch überhaupt erst entdeckt werden, um sie dann zur Aufgabe (nicht des Staates, sondern eines aufgeklärten Publikums) machen zu können – wobei Moralisierung als zu übernehmende Aufgabe impliziert, daß es Menschen frei steht, diese Aufgabe aus Mangel an Mut eben nicht zu übernehmen oder daß sie bei der Bewältigung der Aufgabe scheitern. Auch Humboldt hat kein Problem festgestellt, daß jeder Mensch seine Eigentümlichkeit in durch Natur und Lage limitierten Bildungsprozessen als empirisch zufällige Eigentümlichkeit ausbildet und davon ein Eigentümlich-Werden als zu übernehmende Aufgabe (= Individuell-Werden in Wechselwirkung mit dem Ideal der Menschheit) zu unterscheiden.

Für das Zusammenleben von Menschen reicht es offenbar aus, Mündigkeit im Sinne konventioneller Erwachsenenheit durch Erziehung anzustreben und im Durchschnitt zu erreichen. Alles was – grob gerechnet seit Rousseau – als Bildung zum Menschen darüber hinausgeht, sind historische Möglichkeiten des Menschen, sein Menschsein auszulegen und auszugestalten, aber keine Notwen-

digkeiten. Humanität oder Moralität oder Mündigkeit oder Eigentümlichkeit im emphatischen Sinne gibt es deshalb nur, wenn sie als Aufgabe real übernommen und als Möglichkeit im Handeln von Menschen real angestrebt wird. In historisch konkreter Gestalt sind deshalb der „Mensch als Bürger“ und die „Bildung zum Bürger“ die Wirklichkeiten, von denen auszugehen ist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen halte ich die während der Tagung „Bildungsphilosophie und Bildungsforschung“ in Bommerholz in verschiedenen Diskussionsbeiträgen vorgetragene Ansicht für falsch, daß bildungsphilosophische Untersuchungen nie bloß beschreibend, sondern immer beurteilend seien. Die darin zum Ausdruck kommende Verengung der bildungsphilosophischen Diskussion auf die Kritik vorhandenen pädagogischen Wissens ist historisch zufällig, systematisch nicht zu rechtfertigen und heute professionspolitische schädlich.

Im Vergleich von empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie scheint die Stärke der empirischen Bildungsforschung darin zu liegen, daß sie realisierbare Alternativen aufzeigt, die sich aus der Option für bereits manifeste Trends ergeben – vorausgesetzt, es gelingt, Klassifikationsstandards für pädagogische relevante Phänomene festzulegen, die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Ergebnissen gewährleisten. Im Bereich der Medizin, die auf diesem Weg bereits weiter fortgeschritten ist, mehren sich inzwischen allerdings die Zweifel am praktischen Nutzen derart gesicherter Ergebnisse, weil das Kriterium der Eindeutigkeit eine Festlegung auf isolierte Parameter erzwingt, die so in der Normalituation der ärztlichen Praxis nicht vorkommen und deshalb gerade keine Übertragbarkeit gewährleisten. Der neue alte Schlachtruf lautet deshalb „To perform the art, to know the science“. (Vgl. oben Anmerkung 7) Übertragen auf die Pädagogik wäre dies das Konzept des Taktes, der als pädagogische Urteilskraft zwischen den praktischen Erfordernissen einer konkreten Situation und den allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnissen vermittelt, die sich auf standardisierte Situationen beziehen.

Die prologisch orientierte Bildungsphilosophie ist durch die Kombination von nüchtern-realistischem Blick auf die menschlichen Gegebenheiten, wie sie historisch konkret jeweils von Natur und Lage bestimmt werden, und spekulativem Blick auf die darin aktuell vorhandenen, aber aktuell unentfalteten Möglichkeiten, ebenfalls zukunftsbezogen. Ihr Zukunftsbezug ist aber zum einen weniger durch die Vergangenheit präformiert als der der empirische Bildungsforschung und zum anderen offener für das Konzept des Taktes als Vermittlung zwischen praktischen Erfordernissen und spekulativen Zukunftsentwürfen, weil sie diese in Form von beispielhaft entfalteten Szenarien formu-

liert. Als Beispiele für Akte des Handelns, Ordnen und Wertens in pädagogischen Feldern sind die Szenarien per se offen für taktvolles Handeln, weil Beispiele zwar einen Anregungs- und Aufforderungscharakter haben, aber ihre „Umsetzung“ nicht erzwingen. Anders als in die Praxis „übertragene“ wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse tendieren sie deshalb in der Regel nicht dazu, sich aus orientierenden Leitlinien in verbindliche Richtlinien zu verwandeln.

Wenn die Bildungsphilosophie sich gegen die Konkurrenz der empirischen Bildungsforschung behaupten will, muß sie nach meiner Einschätzung ihre spekulativen Aspekte zum Zentrum ihrer Arbeit machen und methodisch fortentwickeln, muß sie bewußt prologisch werden, ohne utopisch zu werden und hierfür Methoden übernehmen und fortentwickeln, die geeignet sind, Szenarien für mögliche Zukünfte zu entfalten. Dazu muß sie anders als die empirische Bildungsforschung nicht nur Hauptlinien von bereits manifesten Entwicklungen herausarbeiten, sondern Beispiele suchen und modellieren, in denen Bilder alternativer Zukünfte aufscheinen, die nicht endogen oder exogen bedingt „automatisch“ eintreten, wenn bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden, sondern Angebote sind, für die man sich entscheiden kann und die man anstreben muß, wenn sie wirklich werden sollen – wobei der Versuch, sie zu verwirklichen immer auch mißlingen kann.

Um nun die Forderung nach einer prologischen Grundorientierung nicht als allgemeine Forderung wohlfeil stehen zu lassen, werde ich abschließend an zwei Beispielen zeigen, wie ich selbst dieser Forderung zu folgen versuche. Da es sich bei beiden Beispielen um unabgeschlossene Experimente handelt, kann ich mein Vorgehen nicht von einem bereits bekannten Ergebnis her als notwendige Schrittfolge konstruieren. Ich berichte also unüblich früh und laufe damit Gefahr, daß die Pfade, deren Verlauf ich hier skizziere, sich in der weiteren Arbeit als Sackgassen oder Umwege oder Irrwege erweisen könnten.

## Beispiele

In Köln ist vor rund einem Jahr die Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel gegründet worden. Der demographische Wandel ist als „Bezugspunkt“ für die interdisziplinäre kulturwissenschaftliche Forschungsarbeit gewählt worden, weil die Mitglieder der Forschungsgruppe davon ausgehen, daß wir in wenigen Jahren in einer ergrauten Gesellschaft leben werden, daß dies im Rahmen unseres kollektiven Gedächtnisses eine neue Situation ist, und daß eine solch neue Situation ein eminent kulturformatives Potential birgt.

Einfacher gesagt, kommen wir alle schicksalhaft in eine Situation, in der sich die Kommission Bildungsphilosophie permanent und freiwillig befindet, in eine Situation des Zweifels an den Grundlagen und Grundorientierungen und in eine Situation der Prüfung alter und Erprobung neuer oder vergessener Handlungs-, Ordnungs- und Wertungsmuster.

Das Kölner Vorhaben ist in meinen Augen ein Beispiel für einen prologischen Ansatz, weil es eine Gesamtvorstellung vom Leben und Zusammenleben in einem ergrauten Land, noch nicht ausdrücklich und damit gegenständlich erforschbar gibt. Es gibt ältere und jüngere Menschen, die ihr Verhältnis explizit (in gesetzlichen und vertraglichen Regelungen, politischen Zusicherungen etc.) und implizit (in performativen Praktiken, standardisierten Verhaltensweisen, Modalitäten des Umgangs in Arbeit und Freizeit, Bau- und Wohnformen, Lebensanschauungen, wechselseitigen Erwartungen, Konstruktionen und Wahrnehmungen, aber auch der unterschiedlichen Zugänglichkeit von Medien, Orten des Konsums, Bildungseinrichtungen, Arbeitsfeldern, Verdienstmöglichkeiten etc.) in vielen einzelnen, nur zum Teil zusammenpassenden Bruchstücken zum Ausdruck bringen.

Wenn man die Bruchstücke, wie wir es uns im Anschluß an Überlegungen Eugen Finks vorgenommen haben, nicht nur feststellen und als Daten sichern will, sondern in den festgestellten Wirklichkeitssplittern ihre Möglichkeiten sowie die dadurch mitbestimmten Möglichkeiten der Gesamtentwicklung prologisch aufzeigen will, gerät man mangels Gesamtgestalt eines „objektiven Geistes“, der den „gesehenen“ Möglichkeiten hinter dem Rücken des Beobachters ihren Platz und Rang anweist, nicht ohne Grund in den Verdacht, einem naturalistischen Fehlschluß zu unterliegen oder gar völlig unkontrolliert eine erwünschte Zukunft herbeizufabulieren. Um diese Gefahr kontrollierbar zu halten, wird methodisch strikt darauf geachtet, daß alle bei der Bestandsaufnahme sichtbar werdenden Problemlösungen allseitig und proportionierlich spekulativ entfaltet, in ihrem Geltungsanspruch aber eingeklammert, d. h. als realisierbare

Alternativmöglichkeiten in der Schwebelage gehalten und nicht sofort durch ihre unerfüllbaren Voraussetzungen oder unerwünschten Folgen diskreditiert bzw. durch erfüllbare Voraussetzungen oder erwünschte Folgen akkreditiert werden. Aus Sein entspringt dann nicht Sollen, sondern eine Vielzahl von wählbaren Möglichkeiten mit je spezifischen Vor- und Nachteilen.

Auf dem skizzierten Weg soll die Vielfalt der sich heute zeigenden Bestimmungen des Alters und des Alterns erfaßt, systematisiert und modellhaft reduziert katalogisiert werden. Das zu erstellende Tableau soll Unübersichtlichkeiten reduzieren, Zusammenhänge deutlich machen, Anschlußmöglichkeiten eröffnen, es soll aber auch bewußte Entscheidungen und Anwahlen ermöglichen. Ziel ist es letztlich, viele Möglichkeiten alt zu werden und alt zu sein hinsichtlich ihrer situationsabhängigen spezifischen Stärken und Schwächen prüfbar zu machen. Dies löst allerdings nicht das Problem der normativen Zielrichtung, die der Untersuchung selbst immanent ist, es verschiebt und pluralisiert sie lediglich.<sup>28</sup>

Als Pädagoge vermute ich, daß es sich bei dem, was uns der demographische Wandel aufzwingt, um eine Grenzsituation im Sinne Paolo Freires handelt, die die Bewußtwerdung<sup>29</sup> und Selbstidentifikation von derzeit hoch individualisierten älteren Menschen als Gruppe in gleicher Situation provoziert, d. h. die Bewußtwerdung und Selbstidentifikation einer Gruppe, die bislang in ihrem eigenen Selbstverständnis überhaupt keine Gruppe ist – und daß dies in allen davon berührten Bereichen wiederum Antworten provoziert bis hin zur Umformung von Institutionen, Organisationen, gesetzlichen Regelungen.

Da kulturwissenschaftliche Ansätze historisch konkrete Manifestationen des Menschen und seiner Tätigkeiten aufsuchen, um ihm und seinen Bildungsprozessen mehr oder weniger komplex und mehr oder weniger zeitnah auf die Spur zu kommen, werde ich die Option einer prologischen Orientierung der Bildungsphilosophie nicht allgemein als theoretische Ausführung über Chancen und Grenzen einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung versuchen, sondern an zwei Beispielen verdeutlichen, die mir aus der eigenen Mitarbeit vertraut sind.

---

<sup>28</sup> Die normative Zielrichtung der Untersuchung liegt in der Vorentscheidung, daß die Zukunft dem menschlichen Handeln offene Spielräume bietet, d. h. daß es neben unverfügbaren Bedingungsfeldern auch verfügbare Handlungsfelder gibt und daß Menschen ihr Handeln dort in der Regel frei bestimmen können.

<sup>29</sup> Im Sinne Freires meint Bewußtwerdung in Grenzsituationen nicht die utopische Schau unrealisierbarer Möglichkeiten, sondern die utopische Schau unerprobter Möglichkeiten und ihre Erprobung. Vgl. Freire 1973, insbes. Kap. III, Bildung als Praxis der Freiheit.

Konkret untersuche ich die Gegebenheit des demographischen Wandels im Rahmen meiner Mitarbeit in der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe unter zwei Fragestellungen:

- (1) der Frage, welche Möglichkeiten der demographische Wandel als „Innovationsquelle“<sup>30</sup> den Hochschulen bietet,
- (2) der Frage, welche Möglichkeiten die stereotype Einlassung, man wolle der jungen Generation helfen, impliziert.

ad 1:

Im Zusammenhang mit der Frage des demographischen Wandels als Innovationsquelle für die Hochschulen untersuche ich fünf Innovationsfelder:

Zum ersten wird das Thema demographischer Wandel in jeweils spezifischer Brechung in das Studienangebot vieler Fächer integriert werden müssen, weil Hochschulabsolventen sich in ihren beruflichen Handlungsfeldern künftig ausdrücklich den Herausforderungen des demographischen Wandels stellen müssen, um die darin liegenden Möglichkeiten erkennen und nutzen zu können.

Zum zweiten wird das Thema des demographischen Wandels nicht nur in viele Studiengänge integriert werden müssen, sondern auch zum Zentrum eigener Studiengänge werden, die bestimmte Aspekte des Demographischen Wandels ausdrücklich zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen.

Zum dritten führt die demographisch bedingte Verringerung von jungen Hochschulabsolventen absehbar zu einer verstärkten Nachfrage nach Leistungen in der Fort- und Weiterbildung von Berufstätigen, um angesichts verlängerter Lebensarbeitszeiten das Qualifikationsniveau insgesamt zu erhalten. Neben Lehrangebote, die auf die Erstqualifikation ausgerichtet sind, werden deshalb vermehrt Fort- und Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige treten, die andere zeitliche und didaktisch-methodische Rahmungen brauchen als Angebote der Erstausbildung.

Zum vierten wird es zu einer verstärkten Nachfrage nach verschiedenen Formen des Seniorenstudiums kommen. Zwischen das Ende der Erwerbstätig-

<sup>30</sup> Unverständlicherweise erkennen inzwischen nämlich immer mehr Disziplinen, die von Hause aus nichts mit Fragen des Altern zu tun haben, den „demographische(n) Wandel als Innovationsquelle für Wirtschaft und Gesellschaft“ (so der Titel eines Kongresses von Schleyer-Stiftung, Kienbaum-Stiftung und Universität zu Köln am 13. Oktober), während Pädagogen, die genuin mit Fragen der Demographie, des Generationenverhältnisses und des Alterns zu tun haben, den demographischen Wandel allenfalls im Kontext von gerontologischen Untersuchungen zur Kenntnis nehmen. Fixiert auf Schulvergleichsuntersuchungen, Lehrerausbildungsreformen und die Etablierung von BA- und MA-Studiengängen übersehen sie, daß fast alle Fragen, die im Zusammenhang mit der Weitergabe von Wissen, Können, Erfahrung und Verantwortung stehen, im Kontext des demographischen Wandels neu gestellt werden.

keit und die beginnenden Einschränkungen, die mit der Hochaltrigkeit verbunden sind, schiebt sich nämlich eine weitgehend selbstbestimmte aktive Lebensphase, die von einer – bereits in den vergangenen Jahren – kontinuierlich wachsenden Gruppe älterer Menschen auch für ein Studium genutzt wird. Da das Studium in vielen Fällen auch oder sogar vorrangig den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen zum Ziel hat, die Voraussetzung für die nachberufliche Tätigkeiten sind, werden die Hochschulen in ihr Lehrangebot zunehmend auch Veranstaltungen aufnehmen müssen, die auf (freiwilligen) Tätigkeiten in der nachberuflichen Zeit vorbereiten – wobei man durchaus auch über Tätigkeiten innerhalb der Hochschulen nachdenken sollte.

Zum fünften schließlich werden die Hochschulen Modelle entwickeln müssen, die eine Weiterarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ermöglichen, die die Altergrenze erreicht haben, um so eine intergenerative Zusammenarbeit in Forschung und Lehre zu fördern und bestehende Netzwerke nicht abreißen lassen.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, aus identifizierten Problemen und gegebenen Rahmenbedingungen einheitliche Lösungsvorschläge als „Reformvorschlag“ für die Hochschulen zu deduzieren. Ziel ist es, Beispiele für mögliche Antworten zu identifizieren und im Rahmen vorhandener Einflußmöglichkeiten auch vorzuschlagen, die Beispiele als Konzepte zu formulieren und gleichrangig neben anderen Konzeptionen als Arsenal wählbarer Alternativen zur Verfügung zu stellen.<sup>31</sup>

Die Arbeitsansätze für die verschiedenen Felder kann und muß ich hier nicht im einzelnen erläutern, weil ich vor allem zeigen wollte, daß ein spekulativer Blick auf den demographischen Wandel, der konkret auf eine bestimmte Lebenssituation gerichtet wird, Zusammenhänge mit einem davon scheinbar völlig unabhängigen Problemfeld wie der Reform der Hochschulen in das Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt und Möglichkeiten aufscheinen läßt, an die man im Kontext der üblichen wissenschaftlichen Arbeitsteilung nicht oder erst sehr spät denken würde.

---

<sup>31</sup> Daß eine prologisch-spekulative Orientierung nicht wirklichkeitsfremd ist, zeigt sich daran, daß es im Jahr 2005 erste Arbeitstagungen zum Thema „Demographischer Wandel als Innovationsquelle für die Universität zu Köln“ mit Vertretern aller Fakultäten geben wird. Außerdem wird eine Tagung der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel an der Universität Luxemburg unter Beteiligung ihrer Mitglieder aus anderen deutschen und europäischen Hochschulen stattfinden.

ad 2:

Im Zusammenhang der Frage nach den Möglichkeiten, die in der stereotypen Einlassung liegen, man wolle der jungen Generation helfen, experimentiere ich mit etwas, das man anekdotische Forschung nennen kann. Anekdotische Forschung reicht von der zufälligen Kenntnis eines Einzelfalls bis zur aufwendigen langfristigen Teilnahme an Prozessen, die als singuläres Phänomen beispielhaft eine neue Möglichkeit zeigen, etwas zu tun, etwas zu denken, Sich-Selbst zu verstehen etc. – vorausgesetzt man modelliert die Einzelfälle. Vermutlich berührt sich das, was ich hier anekdotische Forschung nenne, in bestimmten Bereichen mit der biographischen Forschung, geht aber – anders als diese – weniger auf Lebenszusammenhänge als auf Problemzusammenhänge und Problemlösungen und versucht diese zudem spekulativ in ihren Möglichkeiten zu entfalten.

Die Probleme und Möglichkeiten, die mit der spekulativen Modellierung eines Einzelfall verbunden sind, übergehe ich aus Zeitgründen und wende mich sogleich der anekdotischen Forschung als Teilnahme an Prozessen der Selbst- und Weltverständigung in einer Grenzsituation zu. Teilnahme an Prozessen der Selbst- und Weltverständigung meint hier nicht teilnehmende Beobachtung im methodischen Sinne der Ethnologie oder der Sozialforschung, sondern Dialogbegleitung im Sinne David Bohms. (Vgl. Bohm 1998)

Aufgabe des Dialogbegleiters ist es, auf versteckte Implikationen von geäußerten Annahmen sowie auf fragmentarische Denkprozesse aufmerksam zu machen, Wertungen in der Schwebe zu halten und den Impuls der Notwendigkeit einzuklammern. Nach Bohms Vorstellung, die ich anregend finde, ohne ihre mystischen Grundlagen zu teilen, führt ein solcher Dialog dazu, daß kollektives Denken möglich wird. Diesseits der mystischen Hintergrundannahmen Bohms, die auf die Entfaltung eines kosmischen Bewußtseins zielen, ist kollektives Denken dadurch gekennzeichnet, daß die differenten Meinungen der Teilnehmer am Dialogprozeß nicht als richtige Lagebeurteilungen und notwendige Problemlösungen verfochten werden. Die in den Äußerungen mitlaufende Behauptung ihrer Richtigkeit und Notwendigkeit wird suspendiert, die Aussagen werden hinsichtlich ihres Geltungsanspruchs in der Schwebe gehalten. Im Dialogprozeß wird so keine Entscheidung gefällt. Ziel ist es lediglich die Arsenale der Möglichkeiten aller Teilnehmer aufzufüllen, wobei es den Teilnehmern völlig frei gestellt bleibt, welche dieser Möglichkeiten sie außerhalb des Dialogprozesses und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lagebeurteilung zur Notwendigkeit erheben.

Anders als in einer Diskussion, in der die Teilnehmer bereits im Gespräch darauf abzielen, die eigene Überzeugung durchzusetzen, soll im Dialog schlicht sichtbar werden, daß es mehr Möglichkeiten gibt, als bereits verwirklicht und als von jedem einzelnen Teilnehmer für möglich gehalten worden sind. M. a. W. es geht darum, das Tableau der insgesamt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu erweitern, ohne die Möglichkeiten zu bewerten und ohne noch darüber hinausgehend sofort für eine der Möglichkeiten zu votieren.<sup>32</sup>

Für das hier intendierte Aufsuchen von Möglichkeiten in einer Situation, die ein eminent kulturformatives Potential birgt, ist das Verfahren fruchtbar, weil bereits in vergleichsweise kleinen zufällig zusammengesetzten Gruppen, die sich regelmäßig treffen, eine Vielzahl von Möglichkeiten vorgestellt wird. Wenn eine Gruppe sich nicht nur regelmäßig trifft, sondern zur Lösung eines gemeinsamen Problems zusammengefunden hat, ergibt sich neben der Vielzahl von Meinungen, die als Möglichkeiten formuliert und fixiert werden, oft eine weitere Möglichkeit, die in der Struktur, dem Prozeß und den Ergebnissen der Gruppenarbeit selbst verwirklicht vorliegt.

Außerdem respektiert das Verfahren die Fremdheit des anderen, weil er hier nicht sein Leben offenlegt, sondern an einem beiden Parteien äußerlichen dritten Gegenstand seine Möglichkeiten objektiviert. Indem der Dialogbegleiter nicht dem „Geheimnis der Individualität“ nachspürt, sondern sich damit bescheidet, auf das zu achten, was der Andere bezogen auf einen „äußerlichen“ Problembereich als seine erprobten und unerprobten, seine gewünschten oder vermiedenen Möglichkeiten objektiviert, vermeidet die Dialogbegleitung ein forschungsethisches Problem der Biographieforschung, die durch ihr Interesse am „Geheimnis der Individualität“ immer wieder verführt wird, Grenzen des Anderen in einer nicht legitimen Weise zu überschreiten.

Als wissenschaftliche Methode ist die Arbeit als Dialogbegleiter allerdings schon allein deshalb angreifbar, weil das Vorgehen transdisziplinär ist, also jenseits von wissenschaftlich kontrollierbaren Situationen versucht, unerprobte Möglichkeiten der Wirklichkeit in Worten, Taten, Gefühlen oder Einstellungen in Realsituationen zu entdecken, ohne den Vorgang der Entdeckung wirklich planen und kontrollieren zu können. Nur wenig überspitzt formuliert verstößt man als Dialogbegleiter oder genereller durch die Orientierung an vorhandenen

---

<sup>32</sup> Auch hier wieder ist - wie beim Thema demographischer Wandel - erstaunlich, daß der Dialogprozeß inzwischen auch in Deutschland professionell gelehrt und im Rahmen von betrieblichen und politischen Mediationsverfahren eingesetzt wird, in der Pädagogik aber - wenn überhaupt - nur als Außenseitermethode aus der Sparte Kreativmethoden zum methodischen Rüstzeug der Erwachsenenbildung gehört. (Vgl. Hartkemeyer / Dhority 1998)

Problemen statt an disziplinären Fragestellungen eklatant gegen die Maxime, daß Wissenschaft am besten die Probleme löst, die sie selbst formuliert.

Verläßt man diese Bahnen, so braucht man in erhöhtem Maße das, was Ernst Peter Fischer schon als Voraussetzung für interdisziplinäres Arbeiten nennt (und was sehr an Kants Voraussetzung von Aufklärung erinnert):

„Mut! Den Mut, sich lächerlich zu machen, den Mut zur Lücke, den Mut, andere Antworten als die eigenen zu hören und anzuerkennen, den Mut zu bekennen, daß man keine Lösung kennt und finden kann.

Wenn aber der Mut, sich lächerlich zu machen, nicht manchmal aufgebracht würde, würden die Wissenschaften das Feld der Forschungsmöglichkeiten nicht mehr experimentell erweitern, sondern sich auf den Ausbau und die Sanierung viel begangener Wege beschränken. Dummerweise ist aber umgekehrt Mut kein Garant für Erfolg. Das Scheitern kann nie ausgeschlossen werden, wenn man sich aus der Welt der Disziplinen in die Welt der Probleme begibt.“ (E. P. Fischer 2000, Erläuterungen zu Folie 12)

Da ich es mir wiederum aus Zeitgründen versagen muß, über die Gruppe, die ich begleite, zu berichten, bin ich – etwas abrupt – am Ende meines Vortrags angelangt. Aber damit ich – und diejenigen, die mir vielleicht partiell gefolgt sind – mit meiner Neigung zur Spekulation nicht allein als Spinner dastehe, schließe ich mit dem Zitat eines prominenten Vertreters der Nachbardisziplin Soziologie, das mir irgendwie passend und ermutigend erscheint.

In seinem Aufsatz „Modell Bürgerarbeit“ erklärt Ulrich Beck 1999, die neue Methode seines „Modell Bürgerarbeit“ sei es, in Anlehnung an ästhetische Verfahren „visionär-nichtfiktiv neue begriffliche Rahmungen“ zu erarbeiten. Er verzichtet dabei ausdrücklich auf empirische Untersuchungen, denn ihre Inanspruchnahme würde bedeuten, auf einem unausgesprochenen Dogmatismus zu beruhen,

„nämlich ihre Zukunftsvision des Weiter-So einfach zu unterstellen und diese nicht im Wettstreit mit und gegen alternative Zukunftsszenarien empirisch, theoretisch und politisch auszuweisen. (...) Das Ablesen der Zukunft aus gegenwärtigen Trends und Daten ist ebenso problematisch wie die Kaffeesatzleserei. Die Schwierigkeiten liegen darin begründet, daß wir unter den vermuteten Bedingungen eines Grundlagenwandels der Arbeitsgesellschaft neuer begrifflicher Rahmungen bedürfen, damit neue Wirklichkeiten nicht als Anomalien abgetan und unter den großen Teppich des Normalen gefegt werden, sondern als Neuigkeiten in ihrer jeweiligen Besonderheit benannt und erkannt werden können. (Beck 1999, S. 15)

Vor allem dazu auch kleine und schwache und kurzlebige und nur anekdotisch existierende Beispiele neuer Wirklichkeiten als realisierbare Möglichkeiten ernst zu nehmen und aktiv zu suchen, wollte ich uns mit meinem Votum für eine prologisch-spekulative Orientierung der Bildungsphilosophie ermutigen.

## Literatur

- Steffen-Peter Ballstaedt: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial, Weinheim 1997.
- Ulrich Beck: Modell Bürgerarbeit. In: Ders.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/M., New York 1999, S. 7-189.
- R. Bloch: Wie erkennt man gute Lehre. Vortrag, gehalten am 12. Mai 2000 in Köln auf dem Kongreß „Medizinische Ausbildung 2000: Ziele - Qualität – Kosten. Veröffentlicht unter: <http://www.uni-koeln.de/med-fak/chirurgie2/html/news/lehre2k/abstract.pdf> S. 2
- David Bohm: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen, Stuttgart 1998. Zuerst London and New York 1996 unter dem Titel: On Dialogue.
- Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim usw. 1971.
- Ernst Peter Fischer: Neue Qualitäten durch Interdisziplinarität. Über Fortschritte und Eindeutigkeit in der Wissenschaft. Unveröffentlichter Power-Point-Vortrag, gehalten am 25. Juni 2004 auf der von der Gen Re Business School in Kooperation mit der Universität zu Köln ausgerichteten Tagung „Qualitätssicherung in der medizinischen Begutachtung, Thema 2004: Interdisziplinäre Begutachtung.
- Wolfgang Fischer: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik - Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 4/1984, S. 411-424.
- Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Wiltrud Gieseke: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 1999, S. 418-425.
- Martina & Johannes F. Hartkemeyer / L. Freeman Dhority: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Stuttgart 1998.
- Wilhelm von Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1969, S. 337-375.
- Gertrud Kemper: Entwicklung Kognitionspsychologisch Konzipierter Bild-unterstützter Präsentationssequenzen (KoKo-BuPs). Anwendung kognitionspsychologischer Prinzipien auf Präsentationen zur Wissenskommunikation. Unveröffentlichte Dissertation, Köln 2004.
- Hermann Rüppell & Bettina Pfleging: ALICE: Adaptives Lernen - Interaktiv, Cooperativ, Explorativ. Mehr Anwendung, mehr Training, weniger träges Prüfungswissen - Konzept - <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/paedsem/psych/alice/konzept.pdf>

## **Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien**

*Krassimir Stojanov*

In diesem Beitrag möchte ich versuchen zu zeigen, wie zeitgemäße bildungsphilosophische Forschung und qualitativ-empirische Bildungsforschung zusammenwirken und sich wechselseitig befruchten können. Noch mehr, ich möchte sogar behaupten, dass diese zwei Teilbereiche der Bildungsforschung notwendiger Weise aufeinander angewiesen sind. Meine übergreifende These ist, dass eine profunde qualitativ-empirische Bildungsforschung aus ihrer inneren Logik heraus eine *normative* Perspektive zu den sozialen Praktiken der Hervorbringung von Bildungsprozessen bedarf, wobei die Entwicklung und die Begründung dieser Perspektive *die Domäne* der bildungsphilosophischen Forschung im engeren Sinne des Wortes ist. Auf der anderen Seite möchte ich zeigen, dass die normative Reflexion bildungsbezogener sozialer Praktiken auf die interpretative Rekonstruktion der Sinnsetzungen der Akteure dieser Praktiken aus ihrer Teilnehmerperspektive heraus angewiesen ist, so wie dies von der qualitativ-empirischen Bildungsforschung betrieben wird.

Die so skizzierte generelle These wird konkretisiert und plausibilisiert in den folgenden Schritten:

Zuerst möchte ich die schon benutzte Bezeichnung “Bildungsphilosophische Forschung im engen Sinne” erläutern (1). Hingegen scheint mir der Begriff “qualitativ-empirische Bildungsforschung” inzwischen gut etabliert, so dass er hier eine spezielle Erläuterung kaum bedarf. Da ich mich einem Verständnis von bildungsphilosophischer Forschung im engen Sinne anschließe, wonach diese sich durch die Rekonstruktion der normativen Dimension bildungsbezogener sozialer Praktiken auszeichnet, ist sodann eine explizite Befassung mit dem Begriff der Normativität angebracht. Diese Befassung fokussiert auf einer konzeptuellen Unterscheidung zwischen Normativität und Preskriptivität, sowie auf einer kurzen Erläuterung des Begriffs der “praxisimmanente Norm” (2). Aus dieser Erläuterung folgt, dass bildungsphilosophische Forschung sich notwendiger Weise um einen normativ anspruchsvollen *und* zugleich praxisrekon-

struktiven Bildungsbegriff fokussieren muss. Als praxisrekonstruktiv ist der Bildungsbegriff zu bezeichnen, der im Rahmen der qualitativ-empirischen Bildungsforschung explizit elaboriert wird. Daher werden zunächst die beiden heute leitenden Versionen dieses Begriffs skizziert, um dann die Notwendigkeit seiner normativen Erweiterung aufzuzeigen (3). Bei der letzteren Erweiterung wird der Versuch unternommen, den normativen Universalismus des "klassischen" geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffs wieder aufzunehmen, allerdings in einer sozialtheoretisch transformierten Variante, die sich im wesentlichen auf Robert Brandoms Theorie der Vernunft als eines universellen Merkmals der Menschlichkeit stützt, eines Merkmals, das jedoch zugleich in alltäglichen sozialen Praktiken entsteht und sich entwickelt. Demnach ist Bildung nicht mit (biographischen) Wandlungsprozessen vollkommen gleich zu setzen, sie setzt *zudem* einen Vorgang der Selbst-Universalisierung voraus (4). Schließlich werden mögliche neue Perspektiven für die qualitativ-empirische Forschung selbst skizziert, die sich aus dieser normativen Erweiterung ergeben: In das Blickfeld dieser Forschung geraten nun nicht nur und nicht einfach biographische Wandlungsprozesse und/ oder das Erfinden von neuen Diskursarten, sondern diese Prozesse werden zum einen danach differenziert, ob sie den angesprochenen Vorgang der Selbst-Universalisierung beinhalten, oder nicht. Zum anderen stellt sich die Aufgabe, die normative Gestalt von sozial-interaktiven, einschließlich pädagogischen Praktiken und Erfahrungen zu rekonstruieren, die Bildung qua Selbst-Universalisierung ermöglichen bzw. verhindern (5).

### **1. Bildungsphilosophische Forschung im engen Sinne: Philosophie *als* Bildungsforschung vs. Philosophie *in* der Bildungsforschung**

Ich möchte den Terminus "Bildungsphilosophische Forschung im engen Sinne" in Anlehnung an eine terminologische Differenzierung von Michele S. Moses einführen. In einem programmatischen Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel "The Heart of the Matter. Philosophy and Educational Research" konzeptualisiert Moses eine – wie ich meine – potentiell paradigmengestaltende Unterscheidung zwischen "Philosophy *within* Educational Research" und "Philosophy *as* Educational Research" (vgl. Moses 2002, S. 1ff.). Bildungsphilosophie im ersten Modus der "Philosophie *in* der Bildungsforschung" hat die Funktion, den anderen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bei der Klärung ihrer Grundbegriffe, methodologischen Prinzipien und relevanten epistemologischen Fragen behilflich zu sein. In Bezug auf die qualitativ-empirische

Bildungsforschung etwa könnte dieser Modus der Philosophie *in* der Bildungsforschung beitragen zur Klärung von Begriffen wie “Sinn” bzw. “Sinninterpretation”, “Praxis” etc., oder vielleicht zur Plausibilisierung der Methodologie der gegenstandsbezogenen Theoriebildung. Darüber hinaus könnte er einen Beitrag zur Klärung des epistemologischen Status der Befunde der qualitativen Forschung im Vergleich zu denjenigen der quantitativen leisten, z.B. in Hinblick auf die Fragen der Aussagekraft und der Verallgemeinerbarkeit dieser Befunde.

Um Missverständnissen gleich vorzubeugen: Ich halte diese Variante von bildungsphilosophischer Reflexion generell für sehr wichtig – insbesondere angesichts der aktuellen “konstruktivistisch-funktionalistischen” Mode in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, bei der oft flache theoretische Modelle unkritisch übernommen und angewandt werden, ohne dabei einer begriffsanalytischen, methodologischen und epistemologischen Reflexion unterzogen zu werden, wie dies neuerdings Ludwig Pongratz überzeugend gezeigt hat (vgl. Pongratz 2003). Allerdings ist diese Feststellung für die qualitativ-empirische Bildungsforschung nicht zutreffend. Qualitativ-empirisch arbeitende Bildungsforscher praktizieren nämlich diese Art begriffsanalytischer, methodologischer und epistemologischer Reflexion in Bezug auf ihre eigenen Analysen intensiv; sie gehört ja zu den identitätsstiftenden Merkmalen insgesamt des interpretativen Paradigma. Dafür sind vor allem die Arbeiten Hans-Christoph Kollers und Winfried Marotzkis ein beeindruckendes Zeugnis.

Das ist ein Grund dafür, dass ich mich im Folgenden auf dem zweiten Modus der Bildungsphilosophie konzentrieren möchte, nämlich auf dem Modus der Philosophie *als* Bildungsforschung. Philosophie *als* Bildungsforschung entwickelt sich nicht als Wissenschaftstheorie oder Epistemologie – und auch nicht als Begriffsontologie –, sondern als eine bestimmte Form Praktischer Philosophie, deren primärer Zweck nicht die Erfüllung von Hilfs- und/ oder Orientierungsfunktionen in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, sondern die Entwicklung einer eigenständigen und originellen Perspektive zu bildungsbezogenen sozialen Praktiken ist, deren produktiven Aneignung – so die These – die Horizonte und die Möglichkeiten unter anderem der qualitativ-empirischen Forschung erweitern kann.

Der epistemologische Unterschied zwischen den beiden genannten Modi der Bildungsphilosophie besteht zunächst einmal darin, dass während die “Philosophie in der Bildungsforschung” – kantisch ausgedrückt – ausschließlich als Kritik ohne eigene “Doktrin” existieren kann, verfügt die “Philosophie als Bildungsforschung” dagegen über einen eigenen und klar eingegrenzten Forschungsgegenstand. Sowohl Moses, wie auch Randall Curren in seiner Einfüh-

rung in das von ihm neuerdings herausgegebene Lesebuch zur *Philosophy of Education* stellen als solchen Forschungsgegenstand den normativen Gehalt der Bildungspraktiken dar (vgl. Moses 2002, S. 5ff.; Curren 2003). Nach Moses etwa ist eine zentrale Frage der bildungsphilosophischen Forschung im engen Sinne diejenige nach dem Charakter der Bildungsgerechtigkeit und nach ihrer Stellung in einem komplexen zeitgemäßen Gerechtigkeitskonzept. Wenn Bildungsgerechtigkeit ganz allgemein als gleichen – im Sinne von herkunfts- und statusunabhängigen – Zugang zu Ressourcen der eigenen Selbst-Verwirklichung verstanden wird, wie verhält sich dann dieses ressourcenorientierte Gerechtigkeitsmodell zu demjenigen der distributiven Gerechtigkeit, die um Umverteilung von Gütern organisiert ist: als eine Alternative, oder als einen Zusatz zu ihm? Und wie sind die sozialen Ressourcen für individuelle Selbst-Verwirklichung, die ja als der eigentliche Fokus der Bildungsgerechtigkeit fungieren sollen, konkreter aufzufassen? Sollen z.B. ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten als eine solche Ressource gelten – selbst wenn diese Zugehörigkeiten um Praktiken organisiert sind, welche gegen klassische liberale Prinzipien einer Rechteorientierten politischen Gerechtigkeit verstoßen? Gehört zu diesen Ressourcen auch die Konfrontierung der Heranwachsenden mit einer wie auch immer gearteten allgemeinverbindlichen Form des Guten, bzw. des guten Lebens, der alle Institutionen öffentlicher Erziehung verpflichtet werden sollen, ungeachtet der nicht-hintergehbaren soziokulturellen Pluralität der heutigen posttraditionellen Gesellschaften? Wenn ja, wie kann man eine solche allgemeinverbindliche Form des Guten begründen, wenn sie nicht mehr einfach aus partikularen kulturellen

Überlieferungen, geschweige denn aus alltagsweltlichen Selbstverständlichkeiten quasi-naturgemäß erwachsen kann?

Ich denke, es ist offensichtlich, dass die Behandlung dieser Fragen ein genuin philosophisches, sich durch präzise begriffsanalytische Distinktionen auszeichnendes Nachdenken über- und Abwägen von praxisstrukturierenden normativen Setzungen erfordert. Die bildungsphilosophische Forschung, die sich der Aufgabe widmet, den semantischen Gehalt, die Legitimität und die oft widersprüchlichen Verhältnisse zwischen solchen normativen Setzungen der Beteiligten zu klären, besitzt weder eine Hilfs-, noch eine "Meta-" Stellung in Bezug auf die anderen Teildisziplinen der Bildungsforschung, vielmehr weist sie eine eigenständige Analysenperspektive zu Bildungspraktiken auf, die sich klar von den Perspektiven der historisch-hermeneutischen und der soziologisch-empirischen Forschung unterscheidet und in einem "horizontalen" Verhältnis zu ihnen steht. Daher sollte man sich das ideale Verhältnis zwischen den drei ge-

nannten Forschungsrichtungen als eine Kommunikation zwischen gleichgestellten und unabhängigen Partnern vorstellen, die sich wechselseitig befruchten können und sogar aufeinander angewiesen sind.

## 2. Der Begriff der praxisimmanenten Normativität

Dass die so markierte Analysenperspektive der bildungsphilosophischen Forschung im engen Sinne *unmittelbar* und ganz wesentlich in der konkreten pädagogischen Arbeit der Institutionen öffentlicher Erziehung insbesondere unter posttraditionellen Bedingungen gebraucht wird, zeigt das folgende Beispiel: In einer neuen empirischen Untersuchung unter der Federführung Werner Schiffauers zum Thema “Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern” wurde je eine Schule in Paris, Berlin, London und Rotterdam mit Methoden der ethnologischen Feldforschung ein Jahr lang beobachtet (vgl. Schiffauer u.a. 2002). Dabei stellen die Forscher drei explizite und voneinander klar unterscheidbare normative Modelle des Umgangs mit Schülern mit Migrationshintergrund fest: Dem Prinzip eines positiv besetzten Multikulturalismus, das für die englische Schule charakteristisch ist, und bei dem die Schüler als aktive Sprecher ihrer jeweiligen ethnisch-kulturellen Communities betrachtet werden, widersetzt sich die republikanische Norm eines formellen Universalismus der französischen Schule, welche generell die sozialisatorischen Hintergründe der Heranwachsende ganz bewusst ignoriert, um alle Schüler gleich als abstrakte Individuen zu behandeln. Eine gewisse Zwischen-Position nimmt das niederländische normative Modell ein, bei dem ethnisch-kulturelle Identifikationen als temporäre und fragile Persönlichkeitseigenschaften – ähnlich wie etwa Vorlieben für bestimmte Musik- oder Modedirectionen –, und als Merkmale eines grundsätzlich zu bejahenden Lebensstil-Pluralismus betrachtet und behandelt werden (vgl. Mannitz/ Schiffauer 2002, S. 97).

Das Besondere der Berliner Schule ist nun, dass dort ein jegliches explizites normatives Projekt in Hinblick auf dem Umgang mit den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fehlt. Die Autoren der Studie sehen in diesem Fehlen der Hauptgrund für die größeren Defizite der Migrantenkinder in der Berliner Schule im Vergleich zu den Schulen in London, Paris und Rotterdam (vgl. ebd., S. 97). Jeder der drei aufgezählten Prinzipien des Multikulturalismus, des abstrakt-universalistischen Individualismus und des Lebensstil-Pluralismus – und dazu können wir noch ein viertes Prinzip des expliziten Festhaltens an

einer als dominant gesetzten ethnotrophen nationalen Leitkultur addieren – hat seine Unzulänglichkeiten und innere Widersprüche (die ich hier gar nicht diskutieren kann). Allerdings resultiert der Verzicht auf einen Diskurs des Abwägens zwischen diesen voneinander klar differierenden normativen Alternativen unausweislich und unmittelbar in eine massive Verschlechterung der Qualität der tagtäglichen pädagogischen Arbeit. Insofern ist übrigens die Fähigkeit zu diesem Abwägen, letztlich die Fähigkeit zu philosophischer Reflexion, ein Grundmerkmal pädagogischer Professionalität.

Der angesprochene Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur normativen Deliberation und pädagogischer Professionalität lässt sich unschwer erklären: Insofern wir als menschliche Individuen in bildungsbezogene soziale Interaktionen involviert sind, können wir gar nicht anders, als unsere alltagsweltliche und oft stark emotional gefärbte, sich durch unsere eigene Erziehungs- und Bildungsbiographien formierten Vorstellungen von guter Bildung sowie unsere normative Erwartungen an die Kommunikationspartner in diesen Interaktionen mitzubringen. Wenn z. B. ein Diskurs über adäquate normative Prinzipien des Umgangs mit Schülern innerhalb der – übrigens überwiegend “linken” – Lehrerschaft der Berliner Schule nicht vorhanden ist, so lässt sich diese Lehrerschaft unbewusst von einer Vorstellung von Bildung leiten, wonach die letztere als Mechanismus der “ethnotrophen nationalen Vergemeinschaftung” (vgl. Mannitz/ Schiffauer 2002, S. 100) erscheint. Vor dem Hintergrund dieser Vorstellung werden die Migrantenkinder quasi-automatisch und schon aufgrund der Tatsache ihrer “fremdkulturellen” familiären Sozialisation als defizitär wahrgenommen. Die Spiegelung dieser Wahrnehmung in die Augen der betroffenen Kinder und Jugendlichen macht wiederum die Ablehnung des bildungsbezogenen Interaktionsangebots sehr wahrscheinlich.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf Robert Brandoms Begriff einer praxisimmanenten Norm verweisen (vgl. Brandom 2000, S.70f.). Ohne hier auf den sprachphilosophischen Hintergrund dieses Begriffs eingehen zu können, möchte ich die darin liegende Grundintuition folgendermaßen beschreiben: Insofern sich Subjekte an sozialen Praktiken beteiligen, vollziehen sie unumgänglich normative Setzungen. Nach Brandom geschieht dies etwa in der Form einer wahrnehmenden Unterscheidung zwischen selbstbezüglichen und nicht-selbstbezüglichen Wesen und in der Form des praktischen Erhebens des Anspruchs, als ein selbstbezügliches Wesen von den anderen selbstbezüglichen Wesen anerkannt zu werden (vgl. Brandom 2003). Dem intersubjektiven Handeln insgesamt sind Normen inhärent, die weder als explizite externe Handlungsregeln, noch als faktisch gegebene, “naturhaft” oder kausal wirkende Handlungsnotwendigkeiten

verstanden werden können. Von den Regeln unterscheiden sich die so aufgefassten Normen durch ihre Praxisimmanenz, und von "faktischen" Handlungsursachen durch ihre Intentionalität, letztlich durch ihre Einbettung in der Tätigkeit der reflexiven Selbstthematization. Daraus folgt unmittelbar, dass sich Normen dann zu kausal wirkenden Habits – etwa zu "kulturellen Selbstverständlichkeiten" – verwandeln, wenn sie ihre reflexive Selbstbezüglichkeit verlieren – dann allerdings ist soziales Handeln qua Intersubjektivität nicht mehr vorhanden.

Aus diesen knappen Ausführungen folgt, dass soziales Handeln insgesamt und bildungsbezogene soziale Praktiken im Besonderen nicht adäquat analysiert werden können, wenn die Schicht der normativen Setzungen und Erwartungen der sich daran beteiligenden Akteure nicht aus ihrer Teilnehmerperspektive heraus rekonstruiert wird. Damit ist übrigens ein erster wichtiger Punkt benannt, bei dem bildungsphilosophische Forschung auf die qualitativ-empirische Forschung angewiesen ist.

Der so skizzierte Begriff der praxisimmanenten Norm bringt ein gängiges Missverständnis in der Erziehungswissenschaft zutage, das im wesentlichen dafür verantwortlich ist, die normative Argumentationsweise oft als problematisch, ja sogar als unwissenschaftlich zu betrachten. Ich meine hier die Identifizierung von Normativität mit Preskriptivität, d.h. mit der externen Aufstellung von Regeln und Maximen für richtiges pädagogisches Handeln. Die Ablehnung von Normativität in der wissenschaftlichen Pädagogik hat zwar inzwischen eine lange Tradition, für die die Arbeiten Wolfgang Brezinkas sicherlich Pate stehen. Allerdings haben die heutigen Kritiken an der normativen Argumentationsweise in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, wie es mir scheint, weniger mit grundsätzlichen epistemologischen Überlegungen zu tun, sondern eher mit dem selbstbescheidenden Gestus eines angeblichen "Realismus", wonach die Wissenschaft zunächst die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit adäquat beschreiben muss, bevor sie ihr noble Erziehungs- und Bildungsziele und -methoden vor-schreibt. Nur: wenn die bisherige Ausführungen nicht völlig unzutreffend sein sollten, ist gerade diese adäquate Beschreibung nicht möglich ohne die Rekonstruktion der normativen Schicht des bildungsbezogenen Handelns der sozialen Akteure. Diese Rekonstruktion alltagsweltlicher praktischer Vernunft wird im Idealfall intensiviert und verdichtet durch ihre Verbindung mit einschlägigen philosophischen begriffsanalytischen Diskursen. Dies bedeutet etwa, dass im Moment, in dem wir die Annahme formulieren – und ich persönlich teile diese Annahme –, dass die zentrale bildungsbezogene normative Erwartung von Kindern und Jugendlichen an die Lehrpersonen ist, als

autonomiefähige Individuen erkannt und anerkannt zu werden, wir uns sogleich an den philosophischen Diskurs über den Autonomiebegriff wenden müssen: und zwar um eine adäquate Sprache zu entwickeln, die uns erlauben wird, den Anerkennungsanspruch auf Autonomie präziser zu beschreiben, d.h. ihn zum Beispiel von einem angeblichen, in der Pädagogik oft postulierten Anspruch auf Selbstbestimmung abzugrenzen. Die Entwicklung dieser Sprache würde etwa eine Auseinandersetzung mit den beiden zentralen Einwänden an den Autonomiebegriff in der bildungsphilosophischen Diskussion erfordern: nämlich erstens, dieser Begriff sei selbst kulturspezifisch, sprich eurozentristisch, und könne daher keine universelle Gültigkeit beanspruchen<sup>33</sup>, und zweitens sei er Ausdruck der notwendigen Fiktion eines übermächtigen, über die Umwelt und über sich selbst herrschenden Subjekts<sup>34</sup>.

Allerdings kann die angesprochene normative Reflexion es nicht bei dieser begriffsanalytisch verdichteten Rekonstruktion vorhandener alltagsweltlicher normativer Setzungen belassen: sie wäre ja keine Reflexion, wenn sie nicht in einem *dritten Schritt* zwischen unterschiedlichen – konsistenten und inkonsistenten, besseren und schlechteren – normativen Alternativen abwägt, und bei diesem Abwägen kann sie auf ein übergreifendes Kriterium nicht verzichten. In der zeitgenössischen Praktischen Philosophie werden unterschiedliche und recht differenzierte Konzeptualisierungs- und Begründungswege eines solchen Kriteriums eingeschlagen. Axel Honneth etwa benennt hierzu individuelle Selbst-Verwirklichung und soziale Inklusion, wobei er die beiden Prinzipien in den Begriff des sozio-moralischen Fortschritts synthetisiert (vgl. Honneth 2003, S.297ff.). Die konkrete Ausrichtung der bildungsphilosophischen Forschung auf Bildungsprozesse eröffnet uns allerdings einen einfacheren Weg. Als Maßstab für die Qualität der normativen Setzungen der Beteiligten kann hier nämlich die Frage dienen, ob diese Setzungen soziale Praktiken begründen können, die Bildung ermöglichen, initiieren und unterstützen.<sup>35</sup>

Es ist einleuchtend, dass wir diese Frage nur dann überhaupt stellen können, wenn wir mit einem praxisrekonstruktiven und zugleich normativ-sensitiven Bildungsbegriff operieren.

<sup>33</sup> Dieses Argument gegen die universelle Gültigkeit des Autonomiebegriffs wird von Wolfgang Nieke vorgebracht (vgl. Nieke 2000, S. 172ff.)

<sup>34</sup> Diese Kritik an den angeblich ideologischen und selbstwidersprüchlichen Charakter des Autonomiebegriffs wird in unterschiedlichen Versionen von Käte-Meyer Drawe (vgl. Meyer-Drawe 1990, insb. S. 10ff.; S. 36ff.), Michael Wimmer (Wimmer 1996, S. 250ff.), oder Jan Masschelein (vgl. Masschelein 1996, S. 172ff.) entwickelt.

<sup>35</sup> In diesem Zusammenhang ist an die These John Deweys zu erinnern, wonach Bildung nichts untergeordnet ist, außer der Ermöglichung weiterer Bildung (vgl. Dewey 1916, S. 51).

### **3. Der Bildungsbegriff in der qualitativ-empirischen Bildungsforschung und die Notwendigkeit seiner normativen Erweiterung**

Mit einem praxisrekonstruktiven, d. h. nicht-präskriptiven Bildungsbegriff operieren die beiden vielleicht momentan prominentesten Vertreter der biographischen Bildungsforschung Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki. Ich möchte an dieser Stelle zuallererst betonen, dass ich in den letzten Jahren unglaublich viel nicht nur von den Schriften, sondern auch von den Forschungskolloquien sowie von vielen Gesprächen mit den beiden Wissenschaftlern gelernt und profitiert habe. Wie gleich ersichtlich werden wird, halte ich den Bildungsbegriff, der im Rahmen der bildungsbezogenen Biographieforschung entwickelt wird, für eine echte paradigmatische Neuerung in der Bildungstheorie insgesamt. Ich schließe mich im Folgenden diesem Neuansatz an, indem ich versuche, den genannten Begriff normativ zu modifizieren, um ihn damit letztlich anschlussfähig auch für (schul-) pädagogisches Handeln machen zu können.

Ganz allgemein ausgedrückt, beziehen sowohl Koller als auch Marotzki den Bildungsbegriff auf alltäglich stattfindende Suchbewegungen und Wandlungsprozesse der Individuen. Damit wird der Bildungsbegriff zunächst einmal vom demjenigen eines hochkulturellen Kanons abgekoppelt. Bildung lässt sich nach Marotzki und Koller eben nicht als "Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung" (Adorno) beschreiben, sondern als praktische Hervorbringung von neuen Diskursarten bzw. von neuen Selbst- und Weltreferenzen der Individuen. Damit wird ein zentraler Widerspruch vermieden, der sich als ein roter Faden durch die deutschsprachige Bildungstheorie zieht. Hier wird Bildung nämlich einerseits als Vorgang der Selbst-Entwicklung, d. h. als eine Angelegenheit des individuierten Subjekts verstanden, welche für die Außenstehenden nicht verfügbar ist, sondern durch sie höchstens indirekt beeinflusst werden kann. Andererseits wird Bildung aber auch als die pädagogische Vermittlung eines kollektiv-homogenen Systems tradierten kulturellen Wissens von der älteren an die jüngere Generation ausgedeutet, wodurch dieses Wissen kanonisiert und der Fortbestand zentraler Traditionen der entsprechenden Gesellschaft gesichert werden. Und wenn es in den Zeiten der Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Nachfolger möglich war, diesem Widerspruch auszuweichen, indem man eine strukturelle Homologie zwischen Subjektentwicklung und Kulturaneignung postuliert hat, so wird unter den immer klarer zu Erscheinung tretenden Bedingungen soziokultureller Pluralität in den spätmodernen Gesellschaften immer deutlicher, dass diese Postulierung nicht stichhaltig ist. Wir

können sogar davon ausgehen, dass hier gerade das fortgesetzte Festhalten an die Vorstellung eines übergreifenden kulturellen Kanons und der Versuch, die pluralisierten Wirklichkeitsdeutungsmuster der Akteure in diesen Kanon hineinzupressen, ihre Subjektentwicklung beeinträchtigen können. Autoren wie Heinz-Elmar Tenorth, die für die genannten Bedingungen soziokultureller Pluralität sensibel sind, versuchen deshalb nicht, die beiden genannten Bildungsdeutungen zu harmonisieren, sondern oszillieren zwischen ihnen, indem sie mal Bildung als eine Leistung des Subjekts beschreiben, die sich einem direkten Zugriff entzieht, mal als pädagogische Tradierung des kulturellen Kanons interpretieren – allerdings ohne die herkömmliche Verschachtelung der beiden Begriffsbedeutungen wirklich aufzulösen (vgl. Tenorth 1994, S.13ff.; S. 43ff.; S. 127ff, S. 175f.)<sup>36</sup>.

Die Strategie einer solchen Auflösung, die sich an den Ansatz Kollers und Marotzkis orientieren kann, würde darin bestehen, dass man in einem ersten Schritt versuchen würde, die genannte "Leistung des Subjekts", den Bildungsvorgang also und seine Mechanismen, an sich und unabhängig von der Frage der pädagogischen Kulturvermittlung zu beschreiben. Erst dann im Rahmen eines zweiten Schrittes kann man die Frage aufgreifen, wie pädagogische Interaktionen beschaffen sein sollen, damit sie diesen Bildungsvorgang ermöglichen, initiieren und unterstützen können. Wir müssen zunächst sagen können, was Bildungsprozesse an sich sind und aufgrund von welchen Mechanismen sie sich ereignen; erst dann können wir erkunden, wie sie (schul-) pädagogisch arrangiert und unterstützt werden sollen und können. Dabei ist anzumerken, dass diese zweite Fragestellung ein Desiderat sowohl bei den theoretischen Reflexionen wie auch bei der Forschungspraxis der qualitativ-empirischen Bildungsforschung markiert, dessen Bearbeitung eben die angesprochene normative Erweiterung voraussetzt.

Wie schon erwähnt, besteht das Gemeinsame zwischen den Bildungskonzepten Kollers und Marotzkis in der Grundannahme, dass sich Bildungsprozesse als biographische Such- und Wandlungsbewegungen beschreiben lassen, welche sich in den alltagsweltlichen Erfahrungen der sozialen Akteure ereignen. Der entscheidende Punkt, an dem sich die beiden Konzepte voneinander unterscheiden, ist die Frage, ob ein sich konstituierendes Subjekt als *der* zentrale Fo-

<sup>36</sup> Tenorth versucht diesem Widerspruch zwischen einer "subjektivistischen" und einer "objektivistischen" Deutung des Bildungsbegriffs dadurch auszuweichen, dass er einem eher "subjektorientierten" Bildungsbegriff einen eher "kanonorientierten" Begriff der Allgemeinbildung entgegensetzt (vgl. Tenorth 1994, S. 43f.). Diese Entgegensetzung ist aber schon aus formal-logischen Gründen problematisch, insofern "Bildung" der Gattungsbegriff für "Allgemeinbildung" ist.

kus bei der Beschreibung des Bildungsprozesses notwendigerweise gesetzt werden muss, oder nicht. Ich möchte schon an dieser Stelle vorausgreifend anmerken, dass mein eigener konzeptueller Vorschlag eines sozialtheoretisch transformierten und zugleich normativen Bildungsbegriffs gewissermaßen eine Zwischenstellung zwischen dem diskursiv-dezentrierten Bildungskonzept Kollers und dem subjektzentrierten Bildungskonzept Marotzkis einnimmt.

Das Konzept Kollers ist dezentriert im Sinne, dass er Bildung nicht als Leistung eines souveränen Subjekts identifizieren will, sondern als eine inhärente Dimension sprachlicher Diskurse, genauer: als Finden und Er-Finden von neuen Sätzen und Satzverkettungen, bzw. von widerstreitenden Diskurssträngen (vgl. Koller 2000, S. 311f.). Das so skizzierte Bildungsverständnis konkretisiert sich unter anderem in Kollers empirischer Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Kontext von Migration. In einem neueren Aufsatz von ihm wird etwa das Beispiel einer deutsch-persischen Studentin aufgeführt, die ihre jeweils "fremdkulturelle" Identifikation bewusst stark macht. Sie betont also ihre "iranische Seite" in Deutschland und ihre "deutsche Seite" in Iran, damit sie – wie sie sagt – nicht Anteile ihrer Persönlichkeit verliert. Dadurch artikuliert sie einen Diskursstrang der polyzentrischen, hybriden Identität, der ein Widerstreitspunkt zu weit verbreiteten Vorstellungen von Identität als monokulturelle Zugehörigkeit ausbildet und deshalb für eine – z.T. auch intendierte – Irritation bei ihren Kommunikationspartnern sorgt (vgl. Koller 2002, S. 104ff.). Wichtig hierbei ist, dass diese Artikulation ein interaktiver und dezentrierter Vorgang ist, insofern er in der Kommunikation mit den Anderen stattfindet und zwar in der Form der Hervorbringung von Differenz, bzw. vom Widerstreit zu herkömmlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern.

Die Würdigung dieses Bildungsverständnisses vorausgesetzt, habe ich hierzu zwei kritische Rückfragen: Erstens, können wir wirklich jede innovative Artikulation von Diskurssträngen und -verkettungen als Bildung bezeichnen? Ist diese Artikulation also nicht nur als eine notwendige, sondern auch als hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse zu verstehen? Können wir also immer dann, wenn wir diese Artikulation antreffen, ohne weiteres von Bildung sprechen? Ich möchte an dieser Stelle an das zugegebenermaßen etwas provokante Beispiel des bekannten Rechtsanwalts erinnern, der in seinen jungen Jahren bei der ostdeutschen FDJ aktiv war, sich dann an den gewalttätigen Aktivitäten der RAF beteiligte, um sich heute als einer der tiefsten Vertreter rechtsextremer und nationalistischer Ideologien zu profilieren. Wäre sein Lebenslauf nach dem skizzierten Konzept nicht als ein geradezu permanenter biographischer Bildungsprozess zu betrachten, da er im wesentlichen aus einem ständigen Finden und Er-

finden von Diskursformen besteht, die stets Widerstreit zu den basalen Konventionen der demokratischen Grundordnung hervorbringen? Oder müssen wir nicht eher den Bildungsbegriff nur für eine Sonderklasse innovativer Diskursartikulationen bzw. biographischer Wandlungsprozesse reservieren, die sich – um hier mit Jörg Ruhloff zu sprechen (vgl. Ruhloff 2000, S. 119) – auf eine universelle Idee der Menschlichkeit richten, und versuchen, sich dieser Idee anzunähern? In diesem Fall würden wir die Erfindung ahumaner und auch partikularistischer Diskursstränge nicht als Bildung bezeichnen dürfen.

Zweitens, kann eine qualitativ-empirische Forschung, die biographische Bildungsprozesse beschreibt, auch eine Rekonstruktion der Voraussetzungen der Möglichkeit dieser Bildungsprozesse leisten? Kann also diese Forschung auch eine tieferliegende Schicht der Herausbildung mentaler Formationen erreichen, welche Formationen eben den spielerischen Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten und Identifikationen ermöglichen, der etwa im Beispiel mit der deutsch-iranischen Studentin in Erscheinung tritt? Es dürfte kaum bestritten werden, dass nicht alle Personen mit Migrationshintergrund oder im Kontext von Migration zu einem solchen spielerischen Umgang fähig sind. Und zwar deshalb nicht, weil sie die "Ich-Stärke" der erwähnten Studentin nicht besitzen, oder vielleicht genauer: weil sie im Unterschied zu ihr nicht eine sich hinter allen partikularen Identifikationen und Rollen befindende Ich-Identität ausbilden konnten; eine Instanz also, die dem Einzelnen ermöglicht, sich zu sich selbst als sich selbst in den Wandel der äußeren Identifikationen und externen Rollenzuweisungen zu beziehen. Ich wäre sicherlich der letzte, der bestreiten würde, dass kultur-hybride Handlungs- und Interaktionskontexte einen fruchtbaren Nährboden für die Herausbildung einer solchen Instanz ermöglichen, aber wäre es nicht eine reizvolle Aufgabe gerade für qualitativ-empirische Untersuchungen, jene biographischen Erfahrungen nachzuzeichnen, welche die Herausbildung dieser Instanz ermöglichen bzw. verhindern? Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund hätte etwa sicherlich weit weniger Chancen, die besagte Ich-Identität zu entwickeln, wenn er all zu oft die Erfahrung machen müsste, dass er nicht als Individuum, sondern als Konkretisation einer kulturellen Gemeinschaftssubstanz wahrgenommen und behandelt wird, welche dazu noch als defizitär gilt.

Das Aufgreifen der Aufgabe, solche biographische Erfahrungen in ihrer Bedeutung für die Herausbildung von Selbstbeziehungsformen des Einzelnen zu rekonstruieren, würde allerdings voraussetzen, diese Erfahrungen unter dem Blickwinkel der explizit normativen Kategorie des Selbst, bzw. der Selbst-Kohärenz zu betrachten.

Diese Kategorie des Selbst findet sich zumindest in Konturen bei dem Bildungsbegriff Marotzkis, wenn auch dieser Vorzug bei ihm durch den Nachteil einer nahezu individualistisch-atomistischen Fokussierung auf das einzelne Subjekt als Träger von Bildungsprozessen erkauft ist. Ganz allgemein ausgedrückt, fasst Marotzki "Bildung" als Veränderung der Interpunktion, oder der Grammatik der Selbst- und der Weltwahrnehmung, bzw. als Hervorbringung qualitativ neuer Selbst- und Weltbezüge auf (vgl. Marotzki 1990, S. 41ff.; S. 135ff.). Aus Gründen, die ich hier angesichts des eingeschränkten Zeitrahmens nicht näher erläutern kann, möchte ich dieses Verständnis dahingehend modifizieren, dass mit "Bildung" im Unterschied zum "Lernen" nicht alle Transformationen, Erweiterungen und Anreicherungen der Wirklichkeitsreferenzen einer Person gemeint sind, sondern nur diejenigen, die in Artikulation von neuen Selbstbeziehungsformen resultieren. Dies ist letztlich nur ein anderer Ausdruck der bekannten These, dass Bildung ein Vorgang der Biographisierung der äußeren Ereignisse des Lebenslaufs ist, einschließlich der neu gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Marotzki 1991, S. 127). "Biographisierung" meint Verleihung eines subjektiven Sinns an diese Ereignisse, was wiederum letztlich bedeutet, sie in einem dynamischen Zusammenhang mit den Erfahrungen der eigenen Vergangenheit und mit dem Möglichkeitshorizont der eigenen Zukunft zu setzen. Von "Bildung" können wir also einschränkend nur dann sprechen, wenn die neu gewonnenen Wirklichkeitsreferenzen so "subjektiviert" werden, dass sie ein Moment der biographischen Kohärenz der Person werden und erst dadurch neue Selbstentwürfe dieser Person in die Welt ermöglichen. Als "Bildung" wäre dann definitiv nicht jene Art "postmodernen" "Hoppings" zwischen temporären und oberflächlichen Identifikationen und Rollen zu bezeichnen, die beliebig austauschbar, und daher vollständig auf einer abstrakten Gegenwart ohne Vergangenheits- und Zukunftsbezug fixiert sind.

Diese Vorstellung von Bildung als eine permanente Wiederherstellung von Selbst-Kohärenz hat eindeutig eine normative Dimension, insofern hier Bildung als jener mentale Prozess beschrieben wird, in dem sich Ich-Stärke und Handlungsfähigkeit herausbilden. Das Gegenteil von Bildungsprozessen sind nämlich Verlaufkurven des Erleidens – um sich dieses Begriffs von Fritz Schütze (vgl. Schütze 1999) zu bedienen –, bei denen die äußeren Veränderungen im Lebenslauf nicht biographisiert werden können und deshalb die Handlungsfähigkeit des Einzelnen blockieren.

Was jedoch das andere – sozusagen "objektive" – normative Moment der Bildung angeht, nämlich das Moment der Annäherung an eine universelle Idee der Menschlichkeit, eine Annäherung, welche ein Prozess der permanenten

Selbstüberholung auslöst, so scheint dieses Moment auf den ersten Blick für die biographische Bildungsforschung insgesamt irrelevant zu sein. Sie untersucht ja die Prozesse der Transformation von Selbst- und Wirklichkeitsbezügen und nicht die Inhalte dieser Bezüge. Allerdings spricht Marotzki von Bildung unter anderem auch als Hervorbringung von *Weltreferenzen*. Selbst wenn er – wenn ich recht sehe – “Welt” eher als ein Synonym für “Umwelt”, “Wirklichkeit”, oder “Objektivität” verwendet, so lohnt es sich trotzdem, an dem universalistischen und zugleich normativen Bedeutungsgehalt des Weltbegriffs gerade in der bildungsphilosophischen Tradition zu erinnern. Dies lohnt sich vor allem deshalb, weil – so meine abschließende These – wir den skizzierten Vorgang der Artikulation neuer Selbstbeziehungsformen gar nicht adäquat analysieren können, wenn wir ihn nicht als komplementär zum Vorgang der intersubjektiven Herstellung eines Weltbezugs auffassen.

#### **4. Selbst-Universalisierung durch die intersubjektive Herstellung eines Weltbezugs**

Aus Platzgründen kann ich hier ausschließlich kurz an die Bedeutung erinnern, die dem Weltbegriff in der Bildungstheorie Humboldts zukommt. Für Humboldt besteht bekanntermaßen die Bestimmung der Bildung in der Herstellung einer “allgemeinsten, regesten und freiesten” Wechselwirkung zwischen Ich und Welt (vgl. Humboldt 1980, S. 235f.). Dabei ist Welt nach Humboldt als die unbestimmbare Mitte zu verstehen, an die sich alle Einzelsprachen als “convergierende Strahlen” (Humboldt 1905, S. 33) richten, aber je nur kleine Teile von ihr beleuchten können (Humboldt 1905, S. 27ff.) Deshalb erfordert Bildung nach Humboldt das Verlassen und das Reflexivwerden der Bahnen dieser Strahlen im Rahmen des vergleichenden Sprachstudiums.

Wir könnten diesen Gedanken generalisieren, indem wir die zugespitzte Behauptung aufstellen, dass die Herstellung eines Bezugs zur Welt mit einer permanenten Transzendierung des je partikular-privaten Rahmens der Wirklichkeitswahrnehmung und -beschreibung gleichbedeutend ist. Ich denke, dass diejenigen, die etwa mit der Husserl’schen Unterscheidung und sogar Entgegensetzung zwischen “Welt” und “Umwelt” vertraut sind, diese These leicht nachvollziehen können.

Nun mögen die letzten Formulierungen als viel zu abgehoben oder “idealistisch” klingen; ein bekannter deutscher Politiker hat ja unlängst selbstbewusst den Tod von Humboldt verkündet. Der Anschein der “Realitätsferne”

verschwindet freilich, wenn wir uns vor Augen führen, wie zeitgenössische sprachanalytische Philosophen die Eröffnung eines Weltbezugs als eingebettet in alltägliche soziale Praktiken ausbuchstabieren: nämlich als Aneignung einer propositional ausdifferenzierten Sprache, genauer: als die propositionale Artikulation von ursprünglich privat-partikularistischen Wirklichkeitsansichten und Idealen.

Ernst Tugendhat bestimmt propositionale Sätze – d.h. Sätze, die eine “dass-Struktur” aufweisen – als Konstitutionsakte situationsunabhängiger Sachverhalte, auf die sich Sprecher und Hörer als auf ein Identisches bejahend oder verneinend beziehen können, wobei sie Gründe für diese Ja/ Nein-Stellungnahmen anführen müssen. Bei propositionalen Sätzen wird nicht auf situative Reize der Umwelt reagiert, sondern sie referieren auf einzelne Gegenstände, die in Raum und Zeit bzw. in einem Referenzsystem, in einem Universum von Gegenständen, objektiv identifiziert werden können. Und das ist ein Universum, das sich wiederum seinerseits im Prozess der propositionalen Artikulation konstituiert. Dies bedeutet letztlich, dass der Bezug auf den einzelnen Gegenstand als propositionalen Sachverhalt und der Bezug auf eine Welt als einen situationsunabhängigen und allen vernünftigen Wesen gemeinsamen Referenzrahmen sich wechselseitig voraussetzen bzw. als die beiden Seiten der selben Medaille fungieren (vgl. Tugendhat 2003, S. 15ff.; S. 19ff.). In der Terminologie Brandoms ausgedrückt bedeutet dies, dass das repräsentative Moment der propositionalen Sätze aus ihrem inferentialen Charakter hervorgeht, d. h. aus ihrer fundamentalen Eigenschaft, als Gründe für weitere propositionale Sätze zu fungieren und selbst auf Gründe zu verweisen (vgl. Brandom 2000, S.16ff.), wobei sich ein Grund dadurch auszeichnet, dass er universelle Gültigkeit beanspruchen, d. h. dass er als Grund von allen vernünftigen Wesen anerkannt werden kann. Diese Praxis des Be-Gründens ist für Brandom zugleich eine des “Explizit-Machens” der subjektiven intentionalen Akte, d.h. der Sinnsetzungen des Einzelnen in Bezug auf seine Umwelt und auf sich selbst (vgl. ebd., S. 22f.). Diese Praxis des Explizit-Machens, der transformierenden und universalisierenden Artikulation von Sinnsetzungen, welche nun pädagogisch ausgedrückt die Brücke zwischen der partikularen und sinnlichen Wirklichkeit des Einzelnen (einschl. des einzelnen Kindes) und der universellen und abstrakten Welt der menschlichen Gattung herstellt (vgl. Dewey 2002, S. 86ff.), möchte ich eben als einen Vorgang der Selbst-Universalisierung bezeichnen.

Diese Praxis setzt nun ihrerseits eine komplizierte und zugleich sehr fragile Erfahrung des intersubjektiven Anerkennens voraus. Brandoms Theorie der ex-

pressiven Vernunft sehr vereinfachend, lässt sich diese zweite Praxis des intersubjektiven Anerkennens in groben Zügen folgendermaßen skizzieren:

Das Explizit-Machen von Sinnsetzungen, d.h. ihre Überformung in Gründe, erfordert die ihr vorausgehende Erfahrung des Einzelnen, als autoritative Instanz interpretativer Handlungen durch die Kommunikationspartner anerkannt zu werden, was nach Brandom nichts anderes bedeutet, denn als menschliches Individuum anerkannt zu werden. Für ihn sind Menschen zunächst einmal einer Sonderklasse der Gattung der lebendigen Wesen, welche die Objekte als Dinge für sich betrachten, d. h. ihnen eine bestimmte Bedeutung verleihen können (vgl. im folgenden Brandom 2003, S. 8 – 32). Menschliche Individuen zeichnen sich nun innerhalb dieser Gattung dadurch aus, dass bei ihnen die interpretativen Handlungen reflexiv und von einem Bewusstsein der Kontingenz der jeweiligen Interpretation begleitet sind; deshalb kann das menschliche Individuum zwischen den Dingen unterscheiden, die es interpretiert, und sich selbst als Subjekt dieser Interpretationen setzen. Diese Unterscheidung und letztlich die zuerst genannte Reflexivität der Interpretationen, die Bewusstmachung also, dass die Dinge Dinge für *mich* sind, setzt jedoch das Erkennen und das Anerkennen von den Anderen als autoritativen Instanzen interpretativer Handlungen, *d. h. als intentional handelnde Selbste* voraus. Es ist offensichtlich, dass es sich hierbei um eine Umformulierung der bekannten Hegel'schen These handelt, wonach ein Selbstbewusstsein in der Begegnung mit einem anderen Selbstbewusstsein entsteht. Genau die Wahrnehmung von anderen "Dingen" als intentional handelnde Subjekte, die "Dinge für sich" konstituieren, macht die Hervorbringung des Bezugs zu sich selbst als zu einem Selbst möglich. Die Herstellung dieses Selbst-Bezugs ist wiederum zugleich das Erheben des Anspruchs auf Anerkennung als Selbst innerhalb der universellen Gemeinschaft aller Selbste, d. h. als Mitglied der menschlichen Gattung.

Genau in dieser Praxis intersubjektiven Anerkennens konstituieren sich letztlich die Gemeinschaft der ich-sagenden Wesen, die Behauptungen aufstellen können, d. h. Ausdrücke mit der Struktur "Ich denke, dass...", bei denen subjektive Bedeutungen als Sachverhalte artikuliert, d.h. in einem für alle interpretierende Wesen gemeinsamen Referenzrahmen hingestellt und somit mit kritisierbaren Ansprüchen auf universelle, im Sinne von überindividuelle und kontextunabhängiger Gültigkeit versehen werden. Diese objektivierende Artikulation subjektiver Sinnsetzungen in propositionalen Behauptungen ist zugleich ein Akt des Hervorbringens eines Bezug zu sich selbst als zu einem autonomen, vernunftbegabten Wesen, und es wäre vielleicht nicht übertrieben zu sagen, dass der gesamte Bildungsprozess, ja der gesamte Prozess des menschlichen Auf-

wachsens und der menschlichen Reifung als die Entwicklung dieses Selbstbezugs interpretiert werden kann. Paradoxerweise lässt sich nach den aufgestellten Überlegungen die Entwicklung der Fähigkeit zur skizzierten propositionalen Artikulation subjektiver Sinnsetzungen als ein relativ fassbares Kriterium für das Stattfinden des Bildungsprozesses benennen.

### **5. Fazit: Perspektiven für die qualitativ-empirische Bildungsforschung**

Erinnern wir uns nun an die herrschende Optik, mit der die Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berliner Schule aus der anfangs erwähnten ethnologischen Studie von den Lehrern wahrgenommen werden: nämlich als per se defizitäre Schüler, weil *geprägt* durch eine als “abweichend” postulierte familiäre Sozialisation. Andere, auch quantitativ angelegte empirische Untersuchungen belegen, dass Schüler aus Einwanderungsfamilien restriktiver bei den Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulformen behandelt werden als die Schüler aus einheimischen Familien, und zwar nicht weil die Lehrer tendenziell subtil ausländerfeindlich wären, sondern weil sie meistens unbewusst die familiäre Sozialisation und Umwelt des Schülers gleich mitbewerten (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 353). Man glaubt offensichtlich einfach nicht daran, dass sich jemand seinen als defizitär postulierten familiär-sozialisierten “Prägungen” entziehen kann.

Dadurch wird zumindest dieser Gruppe von Schülern die fundamentale Anerkennung als interpretative und selbstbezügliche Wesen entzogen; sie werden stattdessen als Produkte sozialisatorischer Determinanten wahrgenommen und dadurch als menschliche Individuen missachtet. Die in diesem Beitrag aufgestellten Überlegungen legen hierzu zumindest zwei Vermutungen nahe. Erstens, es dürfte Kindern und Jugendlichen, die diese Missachtungserfahrung gemacht haben, ihrerseits schwer fallen, die Lehrpersonen als autoritative Instanzen interpretativer Praktiken anzuerkennen. Wenn aber das oben angesprochene wechselseitiges Anerkennungsverhältnis innerhalb von institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen nicht vorhanden ist, dann enthalten diese Prozesse auch keinerlei Basis für die Initiierung und die Entfaltung des Bildungsvorgangs der Selbst-Universalisierung, der Aneignung einer propositional ausdifferenzierten Sprache als Vehikel des Selbst-Entwerfens in die Welt. Alle nur erdenklichen methodischen Rezepte und didaktischen Modelle wären hier hilflos und würden höchstens eine pädagogische Professionalität vortäuschen.

Diese zwei Vermutungen lassen ihrerseits der Zweifel entstehen, ob die zweifellos weit verbreiteten Lern- und Bildungsdefizite bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland wirklich vorwiegend ein Ergebnis von "kultureller Differenz", oder ein Ergebnis der prekären Situation der Migration, oder ein Ergebnis einer fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz gegenüber Migranten sind. Die genannten Vermutungen führen vielmehr zu der Annahme, *dass diese Lern- und Bildungsdefizite in erster Linie eine Konsequenz der Optik sind, durch die die Schule und ihre Akteure selbst die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrnehmen.*

Es wäre sicherlich sehr interessant, den so markierten Fragenkomplex auch mit empirischen Mitteln zu untersuchen. Eine solche Untersuchung würde sich an den theoretischen und methodologischen Prämissen der qualitativ-empirischen Bildungsforschung orientieren, würde jedoch zugleich versuchen, die hier entfaltete, bildungsphilosophisch inspirierte normative Erweiterung dieser Prämissen mitzuvollziehen: Dies insofern, als ein solches Projekt vor allem versuchen würde, die meist nicht-expliziten normativen Erwartungen der besagten Kinder und Jugendlichen gegenüber schulischen Lehrpersonen präziser und differenzierter als dies mit deduktiven Mitteln möglich ist, zu rekonstruieren. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, wie viel Gewicht Schlüsselerfahrungen der Entsprechung bzw. der Enttäuschung dieser Erwartungen für die individuelle Lern- und Bildungsmotivation beizumessen ist. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass eine so angedachte Untersuchung solcher – wie es mir scheint im höchsten Maße "praxisrelevanter" – Fragestellungen eine gleichberechtigte Kooperation zwischen bildungsphilosophischer Forschung und qualitativ-empirischer Bildungsforschung voraussetzt.

## Literatur

- Baumert, Jürgen u.a.(= Deutsches PISA – Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Brandom, Robert B. (2000): Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Brandom, Robert B. (2003): The Structure of Desire and Recognition. Unveröffentlichtes Manuskript
- Curren, Randall (2003): Introduction. In: Ders. (Ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Malden u.a.: Blackwell, S. 1 - 4
- Dewey, John (2002): Das Kind und der Lehrplan. In: Ders.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900 - 1944) (Mit einer Einleitung neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers). Zürich: Pestalozzianum, S. 83 - 100
- Honneth, Axel (2003): Die Pointe der Anerkennung. Eine Entgegnung auf die Entgegnung. In: Fraser, Nancy/ Honneth, Axel: Fraser, Nancy/ Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 271 - 305
- Humboldt, Wilhelm von (1905): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften (hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 4. Berlin: B. Behr's (photomechanischer Nachdruck de Gruyter & Co. Berlin 1968), S. 1-34
- Humboldt, Wilhelm von (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234 - 240
- Koller, Hans-Christoph (2000): Bildung in der (Post-)Moderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits. In: Pädagogisch Tijdschrift (25/ 2000), Nr. 3/4, 293-317
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske + Budrich. S. 92-116
- Mannitz, S./ Schiffauer, W. (2002): Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit. In: Schiffauer, W./ Baumann, G./ Kastoryano, R./ Vetrovec, S (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann, S. 67-100
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Marotzki, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffman, Dietrich/ Heid, Helmut (Hg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 119-134
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In Masschelein, Jan/ Wimmer, Michael (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin/ Leuven: Academia/ Leuven Univ. Press, S. 163-76
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. München: Kirchheim,
- Moses, Michele S. (2002): The Heart of the Matter: Philosophy and Educational Research. In: Secada, Walter G. (Ed.): Review of Research in Education 26. Washington: American Educational Research Association; S. 1 - 21

- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich
- Pongratz, Ludwig (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung als Ideologie. In: Ders.: Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 87 - 116
- Ruhloff, Jörg (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa, S. 117 – 126
- Schiffauer, W./ Baumann, G./ Kastoryano, R./ Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann
- Schütze, Fritz (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 191-224
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): "Alle alles zu lernen". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Tugendhat, Ernst (2003): Egozentrität und Mystik. Eine anthropologische Studie. München: Beck
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singularen. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan/ Wimmer, Michael (Hg.): a.a.O., S. 249-265

# **Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzulänglichen**

*Alfred Schäfer*

## **I. Bildungstheorie und empirische Forschung – liebgewordene Fronten**

Nach einem wohl gängigen Verständnis befasst sich die Bildungstheorie (welcher Provenienz auch immer) mit der kategorialen Reflexion auf die Qualität eines individuell verstandenen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses. Sie fragt nach den Bedingungen eines (in ihrem jeweiligen Sinne) gelungenen Bildungsprozesses, in dem sich diese Verhältnisse zu einer Einheit verschränken.

Nach dem gleichen gängigen Verständnis fragt die empirische Bildungsforschung nach der Realität von Bildungsprozessen – danach, wie die realen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse sich erheben *und* auf welche Bedingungen sie sich zurückführen lassen. Sie erhebt den Anspruch, nicht nur die Realität gegebener Bildungsqualitäten angeben zu können, sondern auch noch deren Ursachen. Orientiert am Kausalitätsprinzip betreibt sie Ursachenforschung und erhebt statistische Verteilungen.

Versuche, dieses Verhältnis nach dem Modus einer Arbeitsteilung bestimmen zu wollen, nach der sich die Bildungstheorie um die kategoriale Reflexion und die Bildungsforschung um die empirische Wirklichkeit kümmert (vgl. z.B. Vogel 1997), verhindern zwar einerseits die Austragung eines nahe liegenden Konflikts in der Gegenstandsbestimmung, führen aber andererseits dazu, dass die so verstandene empirische Bildungsforschung die kategoriale Reflexion überflüssig zu machen scheint bzw. den Anspruch erhebt, sie durch Operationalisierung in methodischen Settings substituieren zu können. Eine solche Entwicklung, die sich nicht zuletzt auch in den Ausschreibungsprofilen der Professuren für Allgemeine Pädagogik zunehmend verdeutlichen lässt, verändert die disziplinäre Identität. Daher wird man kaum umhin können, den ‚Sprengstoff‘ des gängigen Verständnisses von Bildungstheorie und Bildungsforschung anzugeben. Dies soll hier nur in aller Kürze geschehen, weil ich die

darin zum Vorschein kommende Frontstellung für unfruchtbar halte, da sie weitgehend auf Selbstüberschätzungen beruht.

Mit einem Konfliktverhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung sind zwei Problemhorizonte aufgerufen, die die moderne Pädagogik von Beginn an kennzeichnen. Die erste dieser Konfliktzonen könnte man als die zwischen Bildung und Unterrichts- bzw. Erziehungstechnologie angeben. Wenn Bildungsforschung in der Lage wäre, die kausalen Bedingungen für das Erreichen bestimmter Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse anzugeben, dann könnten diese Bedingungen optimiert und technisch implementiert werden. Demgegenüber ließe sich aus der Sicht der Bildungstheorie auf den Aspekt der Selbstbildung ebenso hinweisen wie darauf, dass Bildung als Prozess unabschließbar sei, da sie an eine reflexive Selbstüberbietung gebunden ist, die jede Beruhigung durch ein abfragbares Wissen ausschließt. Wenn das aber so sein sollte, eröffnet sich zugleich die zweite Konfliktlinie – diejenige des Realitätsstatus von Bildungsprozessen. Der angedeutete Bildungsbegriff erscheint aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung als ein (empirisch) nicht greifbares Konzept, als ein Ideal, bezogen auf dass man jede Wirklichkeit be- und verurteilen kann, weil es selbst nicht greifbar ist. Etwas, das vielleicht unmöglich ist, soll so normativ dazu herhalten, jedes empirisch erhebbare Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis und dessen kausale Erklärung zu desavouieren. Wirklichkeit und Ideal scheinen sich unversöhnlich gegenüberzustehen. Von der Bildungstheorie her gesehen ist die Wirklichkeit der Bildungsforschung nicht die Wirklichkeit eines emphatischen Verständnisses von ‚Bildung‘: Diese vermag allenfalls Lernprozesse festzustellen, aber sie kann über deren Person-konstitutive Relevanz, über deren Qualität als Bildung nichts aussagen. Aus der Sicht der Bildungstheorie verfehlt die empirische Bildungsforschung also ihren Gegenstand und ist von einer anderen Sozialforschung nicht zu unterscheiden. Umgekehrt phantasiert die Bildungstheorie von der empirischen Bildungsforschung her betrachtet imaginäre Gebilde, während sie selbst konkret festzustellen vermag, was an Bildung vorliegt.

Diese Frontstellung, die um den Wirklichkeitsaspekt von Bildung kreist, trifft den Kern des Problems ebenso wie sie ihn verfehlt. Bezogen auf die Bildungstheorie (im gängigen Verständnis) bedeutet dies: Will sie nicht einfach material und damit normativ sein, so wird man an die Formulierung eines formalen Bildungskonzepts die Frage stellen müssen, inwiefern ein solches Konzept nicht nur Wunschvorstellungen wiedergibt, sondern sich zugleich auf eine ‚Wirklichkeit‘ bezieht. Naiv und unangemessen ist eine solche Frage nur dann, wenn man von einem platten Abbildungskonzept der ‚objektiven Realität‘

ausgeht. Sobald man die Problematik dessen, was man unter ‚Wirklichkeit‘ versteht, selbst ins Spiel bringt, erscheint die Frage legitim. Und man wird – bei aller Verkürzung und Pauschalisierung – dann sagen müssen, dass die Bildungstheorie ihren Gegenstand traditionell vor allem unter zwei Maßgaben formuliert: zum einen unter der Perspektive einer gelingenden Individuierung (für die Vernunft, Denken, Identität und anderes als Kriterien angegeben werden mögen) und zum anderen geschieht dies im Modus der Möglichkeit. Bildungstheorien fragen danach, unter welchen Bedingungen gelingende Bildungsprozesse eines Individuums jenseits gesellschaftlicher Wissens- und Verhaltensimperative stattfinden können. Da diese jedoch nicht ausschaltbar sind, gewinnen sie einen notwendig kritischen Charakter (vgl. Schäfer 2004). Zu fragen bleibt aber, wo dieser kritische Bildungsbegriff seinen Anknüpfungspunkt in einer mit seiner Hilfe definierten ‚Wirklichkeit‘ findet: Es ist dies die Frage danach, wo es in der notwendig kategorialen Reflexion Anknüpfungspunkte gibt für die Eruierung ‚empirischer‘ Möglichkeiten von so etwas wie Bildung. Ohne eine Beantwortung dieser Frage droht sich die Bildungstheorie in metaphysischen Konzepten und imaginären Projektionen zu verlieren.

Die Problematisierung eines naiven Wirklichkeitskonzepts trifft aber – worauf vorher hinzuweisen ist – auch die sich in seinem Schatten einrichtende empirische Bildungsforschung selbst. Will man sich die Parameter von Bildung nicht einfach durch sozial geforderte Grundqualifikationen vorgeben lassen, so bleibt – sensu ‚Bildung‘ – auch hier nicht viel anderes übrig, als gemessene Ergebnisse dem *individuellen*, also persönlichen Entwicklungsprozess zuzurechnen, den man dann wieder in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis aufspalten kann. Und damit beginnen die Probleme: Dies sind zunächst Interpretationsprobleme. Das erste dieser Interpretationsprobleme besteht in der Frage der Zurechnung. Eine empirische Forschung, die Personbildungsprozesse untersucht, muss Aussagen der Untersuchten als Ausdruck einer sie generierenden Struktur betrachten, was durch diese Aussagen nicht gedeckt ist, sondern, eine äußerst gewagte Interpretation ist, die immer schon von der Voraussetzung eines Täters hinter dem Tun ausgeht, die nicht selbstverständlich ist<sup>37</sup>. Wenn die empirische Forschung diese waghalsige Interpretation dann auch noch auf Kausalbedingungen zurückführen zu können meint, dann bildet das – zum zweiten –

<sup>37</sup> Das hier gemeinte Modell der Zurechnung der Handlungen auf eine ‚Person‘, die sich in ihnen ausdrückt, ist von Foucault (1976) in seinen historischen Voraussetzungen untersucht worden. Dabei zeigt sich diese Zurechnung als eine Subjektivierungsstrategie, deren Normalitätsvorstellung mit einer ausschließlichen Verantwortlichkeit des Individuums für sich selbst zusammenfällt. Auch eigene empirische Untersuchungen zeigen die Kulturabhängigkeit dieser Vorstellung: vgl. Schäfer 1999.

wiederum eine selektive Interpretation, die den individuellen Täter hinter dem Tun zum bloßen Fall einer Regelmäßigkeit macht und Selbst-Bildungsprozesse systematisch ausblenden muss. Die vermeintlich stabile Referenz der Empirie löst sich so in gewagte Interpretationsmuster auf, die als solche nicht einmal sonderlich kohärent erscheinen.

Die zweite Problematik möchte ich das ‚Wirklichkeitsproblem im engeren Sinne‘ nennen. Damit meine ich, dass eine Auffassung, die Äußerungen zum Anlass von Persönlichkeits- und Verursachungspekulationen nimmt, zumindest an die Validität und Reliabilität dieser Äußerungen glauben muss – daran, dass diese so gemeint sind, wie sie gesagt werden. Ein solcher Glaube vertraut auf das symbolische Ordnungssystem der Sprache und schiebt die Einsicht zur Seite, dass sich in den Äußerungen von Menschen Imaginäres mit symbolischen Codierungen, etwa das Wunschenken nach einer singulären Identität und deren Angabe in allgemeinen Typisierungen, vermischt. Diese Mischung ein Stück weit zu reflektieren – gleichgültig, ob man dies sprachphilosophisch entlang der Differenz von Aussage und Ausgesagtem, psychoanalytisch entlang der Trias von Realem, Symbolischem und Imaginärem oder kulturtheoretisch über das Muster der Selbstauslegung im Anderen tut –, trägt Zweifel an die Vorstellung von ‚Wirklichkeit‘, von geäußelter wie interpretierter oder rekonstruierter Wirklichkeit, heran, die als solche wiederum zu jenen Problemen der ‚Wirklichkeit von Bildung‘ zurückführen. Beide, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung, scheinen von einem naiven Wirklichkeitskonzept auszugehen, auf das sich die einen ablehnend und die anderen affirmativ beziehen. Will man dieses naive Konzept vermeiden, so könnte man fragen: Wie ist ein Bildungsbegriff vorstellbar, der der Differenz von Symbolischem und Imaginärem nicht nur Rechnung trägt, sondern gerade daraus auch noch eine Realitätsvorstellung gewinnt, die das Verhältnis von Kategorienreflexion und empirischer Forschung nicht als platten Gegensatz erscheinen lässt. Eine Neufassung des Bildungsbegriffs müsste also ihre nicht-naive ‚Realitätsimplikation‘ ausweisen.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als tastende Versuche in diese Richtung. Es soll nicht verschwiegen werden, dass die dabei gewählte Strategie einerseits als wissenschaftlich unüblich anzusehen ist, dass sie aber andererseits auch nicht traditionell ist. Sie geht – im Unterschied zum Methodenprimat der sozialwissenschaftlich orientierten Forschung – von einem Gegenstandsverständnis aus, von dem aus methodische Überlegungen eingeschätzt werden. Aber sie tut dies (im Gegensatz zu traditionellen Konstrukten) gerade *nicht* so, dass sie in einem identifizierenden Vorgriff das zu Erforschende, zu Befragende, vorab bestimmt. Vielmehr wird gerade die Unbestimmbarkeit des

Gegenstands zum Ausgangspunkt der Frage gemacht, wie man sich ihm denn methodisch zu nähern vermag.

## **II. Die Unzugänglichkeit des selbst: ein Versuch über Nähe und Differenz von qualitativer Sozialforschung und Bildungstheorie**

Wer über Bildung sprechen will, der bewegt sich auf einem metaphysisch kontaminierten Gelände. Dies liegt nicht einmal an den Vorstellungen über Bildung selbst, sondern bereits an den Konzepten, auf die man zurückgreifen zu müssen scheint, um solche Vorstellungen im neuzeitlichen Sinne entwickeln zu können: Person, Identität, Vernunft, Individualität usw.. Es wurde bereits angedeutet, dass eigentümlicherweise diese metaphysischen Konzepte – an deren Bedeutungssteigerung die Bildungstheorie nicht ganz unschuldig ist – im normalen Sprachgebrauch ebenso wie in ihrer Verwendung im sozialwissenschaftlichen Kontext relativ unproblematisch erscheinen.<sup>38</sup> Auch wenn man sie nicht als einfach gegeben unterstellen mag, so geht man doch von ihrer Konstruierbarkeit und damit Identifizierbarkeit aus: Man glaubt, die Bedingungen ihrer Zurechenbarkeit formulieren und etwa in methodischen Settings auch kontrolliert einsetzen zu können. Was aber in der quantitativ und kausal orientierten Forschung mit Hilfe von operationalisierten Begriffen einfach zur Seite geschoben wird, erweist sich für eine qualitativ orientierte Forschung als Problem: der Konsens über die Bedeutung verwendeter Konzepte und deren ‚Realitätsbezug‘.

<sup>38</sup> Man wird wohl kaum ohne den Rückgriff auf metaphysische Konzepte den Selbst- und Weltbezug der Individuen formulieren können und es dürfte Schwierigkeiten machen, *unseren* kulturellen Weltbezug anders als in den angegebenen Konzepten zu formulieren – es sei denn mit Hilfe anderer metaphysischer Konzepte. Die Kritik an der Metaphysik wird sich daher richten müssen auf deren Verkennung. Diese kann man wohl bei aller Verkürzung zumindest auf zwei Ebenen festmachen. Auf einer ersten Ebene geht man davon aus, dass diesen Konzepten eine Realität in einem ontologischen Sinne entspricht, dass es so etwas wie Persönlichkeit, Individualität usw. gibt. Auf einer zweiten Ebene versteht man sie als idealen Bezugspunkt, an dem die Realität zu messen und auf den sie mit Anspruch auf Realisierbarkeit auszurichten wäre. Damit werden die metaphysischen Konzepte zu so etwas wie unabwiesbaren Voraussetzungen unseres Selbst- und Weltverständnisses. Demgegenüber kann man davon ausgehen, dass mit diesen Konzepten nicht das erreicht zu werden vermag, was beabsichtigt ist: die Identifizierbarkeit von Wirklichkeit – und dies weder in einem theoretischen noch in einem praktischen Sinne. Sie scheinen von einer unterstellten Eindeutigkeit, die dem mit ihrer Hilfe Identifizierten Gewalt antut (vgl. Horkheimer/Adorno 1998; Adorno 1966). Zudem scheinen sie das von ihnen vermeintlich Ausgeschlossene noch mitzuführen – was – wie die Arbeiten von Derrida (1967; 1976) zu zeigen versuchen – auf eine Differenz am Ursprung verweist. Wenn man so vielleicht nicht auf metaphysische Konzepte verzichten wird können, so stellt sich die Frage, wie man mit dem durch sie aufgeworfenen Problem des ausgeschlossenen Eingeschlossenen umgehen will.

Naiv wäre eine solche qualitative Forschung unter zwei Bedingungen: zum einen dann, wenn sie den Selbstdarstellungen von Interviewten einfach glauben würde, und zum zweiten, wenn sie glauben würde, aus dem Gesagten mit Objektivitätsanspruch eine Persönlichkeit, eine Individualität usw. qualifizierend bestimmen zu können.

In diesem Sinne naiv aber wird man die qualitative Sozialforschung kaum nennen können. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit kann man vielleicht sagen, dass die qualitative Forschung von zwei Prämissen ausgeht. Die erste könnte man den Reflexionsvorbehalt hinsichtlich der Erforschten und die zweite den Latenzvorbehalt nennen. Unter Reflexionsvorbehalt verstehe ich, dass die qualitative Forschung von einer Differenz zwischen dem Darsteller und dem Dargestellten ausgeht: Jemand inszeniert sich auf eine bestimmte Weise, aber der Entwerfende geht in seinem Entwurf nicht auf. Er entkommt dem Reflexionsparadox nicht, dass der über sich Nachdenkende nicht der ist, über den er nachdenkt. Selbstdarstellungen haben Gründe, Kontexte, Ziele, von denen her sie verständlich gemacht werden können. Und diese Gründe, Kontexte und Ziele sind – damit sind wir bei der zweiten Prämisse – immer mehr als der Darstellende kontrollieren kann. Ob es die Logik der Narration ist, der er sich einfügt; ob es die Formen sprachlicher Typisierungen sind, in denen er sich verfängt; oder ob es einfach der soziale Kontext und die ihn mitkonstituierenden imaginären Projektionen sind, die seine Selbstinszenierung steuern – es handelt sich um Latenzen, zu deren Entschlüsselung es nicht eines blinden Vertrauens auf das Gesagte oder einer ebenso naiven Annahme einer einfachen Verständlichkeit des Gesagten aufgrund der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Kultur bedarf, sondern methodischer Kontrolle. Diese methodische Kontrolle ist also deshalb erforderlich, weil man einerseits von der Differenz von Selbst und Selbstdarstellung ausgeht und weil man andererseits nicht glaubt, dass diese Differenz vom Untersuchten geschlossen werden kann. Die Latenzannahme dient dann dazu, eine Möglichkeit zu finden, gleichsam hinter dem Rücken des Subjekts diese Differenz kontrolliert und nicht willkürlich zu schließen. Die Verfahren sind dabei durchaus unterschiedlich. Man kann ‚objektiv hermeneutisch‘ sich fiktiv aus der Kulturgemeinschaft auszuschließen versuchen, um auf diese Weise zu Lesarten des schriftlich objektivierten Gesagten zu kommen, die eine interne Schlüssigkeit sequenzanalytisch aufweisen (vgl. Oevermann/Allert/Konau 1980). Oder man kann etwa im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung Bohnsacks versuchen, die rekonstruierten Selbstdarstellungen in weiteren Schritten mit Hilfe der Kontrastierung zu Vergleichs- oder Gegenhorizonten und Diskursbeschreibungen hin auf Typenbildungen zu profilieren, die offen sind für die Differenz von

symbolischer Ordnung und imaginären Entwürfen (vgl. Bohnsack 2003). Es ist nicht notwendig, auf diese ‚Auswertungsmethoden‘ näher einzugehen. Wichtig erscheint mir nur der Hinweis, dass in ihnen vorausgesetzt wird, dass die Differenz vom Ich der Inszenierung und dem inszenierten Selbst vom Subjekt nicht aufzuheben ist, sondern dass es dazu methodischer Anstrengungen bedarf, die letztlich auf die Eigenlogik der symbolischen Inszenierung abheben. Es ist deren Latenz, ihre Uneinholbarkeit für das Individuum, die eine methodische Anstrengung verlangt, die sich nicht mehr naiv auf das ‚Was‘ des Darstellers, die Identifikation seiner Persönlichkeit, Identität oder Individualität ausrichtet, sondern auf das ‚Wie‘ seiner Selbstdarstellung. Es ist dieses ‚Wie‘, die Art und Weise seiner Selbstinszenierung, die in Typologien oder in idealisierten Entwürfen angegeben wird. Es ist die Orientierung auf dieses ‚Wie‘ hin, das auch den Gegensatz von Realität und Fiktion, von symbolischer Typologie und imaginärer Orientierung in eine im Rahmen der Inszenierung *scheinbar handhabbare* Differenz verwandelt.

Versteht man qualitative Sozialforschung auf diese Weise: als die für das Subjekt uneinholbare Differenz von Aussage und Ausgesagtem betonend, als die Einheit von Selbstformulierung und Selbstverfehlung bedenkend, die sich nicht zuletzt an einer Respektierung der Differenz von Symbolischem und Imaginärem in der Selbstinszenierung zeigt, die wiederum auf die Unzugänglichkeit des Realen, des ‚Was‘ der Identität, Individualität usw. verweist – versteht man also qualitative Sozialforschung auf diese Weise, dann scheint sie gerade dem oben angedeuteten Vertrauen auf metaphysische Konzepte nicht zu verfallen. Von hier aus wäre sogar zu fragen, ob manche bildungstheoretischen Reflexionen, die auf die Mündigkeit des autonomen Subjekts, die unverwechselbare Individualität des Einzelnen, die Möglichkeit einer sich im Zaume haltenden Vernünftigkeit o.ä. abheben, von den Prämissen einer so verstandenen Forschung nicht einiges lernen könnten. Eine solche Sichtweise soll hier nicht bestritten werden. Umgekehrt soll aber auch auf eine Grenze solchen Lernens hingewiesen werden, die man in der hermeneutischen Ausrichtung der qualitativen Methodik selbst sehen kann. Es geht ihr – vermittelt über den Latenzgedanken – um Ordnung: um Typen, um Klassifizierung, um Einordnung, um Identifizierung – und sei es nur die eines ‚Wie‘. Es geht ihr um die Objektivierung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, die von Subjekten objektiviert wurden, die über ihre Differenz zum Dargestellten nicht verfügen können. Auf diese Weise wird die Differenz zwischen Aussage und Ausgesagtem, der Reflexionsvorbehalt, so genutzt, dass er zur Legitimation einer objektivierenden Interpretation der Latenz des Ausgesagten dient. Eine solche Herangehensweise ist – wie

betont – legitim und sie bildet den Ausgangspunkt sowohl wissenssoziologischer wie auch ideologiekritischer Interpretationen. Aber sie blendet eine Frage ab, die auf das verweist, was hier als Proprium der bildungstheoretischen Reflexion akzentuiert werden soll: Es ist dies die Frage danach, was es für die sich inszenierenden Subjekte (wenn man sie nicht nur als einfach naiv unterstellen will) heißt, dass sie sich in ihren Darstellungen ihrer selbst nicht zu erreichen vermögen, dass sie die Differenz von Symbolischem und Imaginärem, von Aussage und Ausgesagtem nicht zu schließen vermögen. Was heißt es also, dass sich die Menschen (auch und gerade in Darstellungen ihrer Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse) zu sich selbst als Differenz *verhalten* müssen, dass sie das, was sie ausmacht, nicht zu identifizieren vermögen, ohne es zu verfehlen?

Was bedeutet dies für eine bildungstheoretische Reflexion, die – und dies bildet den hier zu markierenden Unterschied zur Ausrichtung der qualitativ orientierten Methodik – diese Differenz in ihrer Unabschließbarkeit für das Subjekt reflektieren muss? Sie müsste demnach die erste Prämisse der qualitativen Sozialforschung, den Reflexionsvorbehalt und die mit ihm gegebene Differenz, teilen, dann aber nach den Umgangsformen mit dieser Differenz in ihrer Bedeutung für das Subjekt fragen. Die Latenz und Unverfügbarkeit des Ausgesagten für den Aussagenden wäre damit nicht Ausgangspunkt einer objektivierenden soziologischen Interpretation, sondern führt zur Frage, was die Differenz von Aussage und Ausgesagtem für das Selbstverhältnis bedeutet und wie sich dies zeigt.

Die Prämisse des Reflexionsvorbehalts zu teilen, hat für die Bildungstheorie eine bedeutsame Konsequenz. Fasst man Bildung ganz allgemein als qualifizierende Bestimmung eines Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses, dann ist damit gemeinhin eine Einheitsvorstellung dieser unterschiedlichen Verhältnisse verbunden, die ihren Bezugspunkt im Subjekt (seiner Vernunft, seinem Denken, seiner Individualität usw.) findet. Eben dieser Bezugspunkt wird in Frage gestellt, wenn man davon ausgeht, dass zwischen der Subjektivität und ihrer Äußerung eine Differenz besteht, zu der man sich nur verhalten kann, ohne sie aufheben zu können.<sup>39</sup> Wenn zwischen der Subjektivität und ihrer Äußerung eine Differenz dahingehend besteht, dass sie in dieser niemals aufgehen kann, dass umgekehrt aber auch die Äußerung das Äußernde niemals einzuholen vermag, dann wird die Vorstellung einer Identität mit sich selbst ebenso zur Schimäre

<sup>39</sup> Es soll nicht verschwiegen werden, dass hier das Selbstkonzepts Kierkegaards (1992) im Hintergrund steht. Dass man dieses Modell sowohl an eine ‚Logik der Initiation‘ wie auch an die Vorstellungen einer praktischen Philosophie, wie sie Derrida (1994) mit Bezug auf Kierkegaard entwickelt, habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht (Schäfer 2004a).

wie die daran geknüpften Autonomievorstellungen. Wenn dies nicht nur für mich, sondern auch für den Anderen gilt, dann wird dessen Zugänglichkeit für mich zur gleichzeitigen Unzugänglichkeit für mein identifizierendes Denken, das sich an seiner Differenz zu seinen Äußerungen bricht. Dieser Sachverhalt wird unter dem Titel ‚Alterität‘ diskutiert. Wenn meine Beziehung zur Welt über die symbolische Ordnung der Sprache läuft, dann bedeutet dies zugleich, dass diese und damit meine Beziehung zu ihr in ihrer kategorialen Verfasstheit nicht aufgeht.

Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass diese Implikationen der Prämisse des Reflexionsvorbehalts nicht das gängige Selbstverständnis des qualitativen Sozialforschers angeben. Vielmehr stellen sie das Ergebnis einer breiten philosophischen Reflexion dar, die sich – man entschuldige das name-dropping – mit Namen wie Adorno, Derrida, Foucault, Lacan, Lévinas, Merleau-Ponty, Waldenfels u.a. verbindet und die auch in der bildungsphilosophischen Diskussion eine gewisse Resonanz gefunden hat. Soviel pro domo und zu den Lernchancen der qualitativen Sozialforscher.

Für die bildungsphilosophische Diskussion bedeuten die angedeuteten Theoriehorizonte, dass sich ihr Bezugspunkt, der ‚Ort‘ der Person, des Individuellen, der autonomen Vernunft usw. nicht angeben lässt. Dieser Ort ist weder empirisch identifizierbar noch logisch ableitbar. Jeder Bestimmungsversuch bricht sich immer schon an der Differenz, die der Andere nicht aufheben kann und die auch noch den Bestimmungsversuch selbst kennzeichnet. Bestimmungsversuche implizieren Typisierungen, Schematisierungen, kategoriale Einordnungen, Subsumierungen unter Regelmäßigkeiten, in denen die Konkretheit und singuläre Existenz des Anderen nicht aufgeht, sondern die gerade das, was die Bildungstheorie interessiert, *sein* Verhältnis zu diesen Zuschreibungen, die durchaus auf Selbstbeschreibungen beruhen mögen, ausschließen. Bildungstheorie hat es mit etwas zu tun, was nicht sagbar ist, weil jeder Versuch, es zu sagen, die Differenz von Sagen und Gesagtem, die er zu schließen versucht, im Sagen selbst neu aufreißt.

Wenn der Ort der Person (ich nehme dieses Wort stellvertretend für andere Qualifizierungen) nicht angebbar ist, so soll damit keine Mystifizierung des Geheimnisvollen intendiert sein. Es geht nicht um eine Sakralisierung der Person – darum haben sich eben jene bemüht, die deren Ort jenseits des Sozialen anzugeben versucht haben. Vielmehr geht es darum darauf hinzuweisen, dass die Person in ihren eigenen Verhältnisbestimmungen nicht aufgeht, sondern diesen als uneinholbarer Grund vorausliegt. Dass dieser Grund, also die Person als Grund ihrer selbst einholbar sei, bildet eine Grundfiktion der Moderne, die

von der rationalen Verfügbarkeit der letzten Gründe ausgeht. Was jedoch einholbar erscheint, sind Äußerungen und geäußerte Gründe für diese Äußerungen, die selbst eben nur Äußerungen bleiben und in einem regressus ad infinitum auf Äußerungen über Gründe für Gründe verweisen. Was bleibt, das ist die Differenz von Äußerung und (letztlich) grundlosem Grund dieser Äußerung, die (wie man mit Gerhard Gamm sagen könnte) einen hinreichenden Grund bildet, den Anderen vor der Bestimmtheit (und Bestimmbarkeit) seiner Äußerungen in Schutz zu nehmen (vgl. Gamm 2000, S. 217). Was bleibt, ist aber auch, dass sich Menschen in dieser Differenz einrichten müssen, sich also noch einmal zu ihr verhalten müssen: sie imaginär für sich schließen können, an ihr zu leiden vermögen oder sich (gleichsam aufklärerisch-heroisch oder auch reflektiert-ästhetisch in einer gewandelten Kierkegaard-Nachfolge) zu ihrer eigenen Grundlosigkeit verhalten können.

Wenn man nun einmal davon ausgeht, dass die Möglichkeiten des Sich-Verhaltens zu jener Differenz, die man selbst in jeder Äußerung ist, den Horizont für bildungstheoretische Bestimmungen abgeben, ein Horizont, in dem Selbstbestimmung und Selbstverfehlung, Symbolisches und Imaginäres, eine Einheit bilden, dann lässt sich im vorliegenden Zusammenhang die Frage stellen, ob hier nicht Anknüpfungspunkte an eine qualitativ verstandene Empirie vorliegen. Denn immerhin wird – man erinnere sich an den Bezug zur Prämisse des Reflexionsvorbehalts der qualitativen Sozialforschung – ein strukturelles Muster behauptet, das für Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse (auch ‚empirisch‘) gelten soll. Dieses Muster müsste sich mithin auch als kategoriale Voraussetzung für eine theoriegeleitete Forschung fruchtbar machen lassen.

Die Paradoxie einer solchen Forschung soll nicht verschwiegen werden. Sie zielt auf das Unzugängliche und wird doch zu symbolischen Codierungen führen. Auch sie wird typisieren – wenn auch Formen des Umgangs mit der unaufhebbaren Differenz, in die Menschen immer schon verstrickt sind. Das Bewusstsein der Paradoxie ihres Vorgehens aber ist zugleich das, was auch der bildungstheoretischen Reflexion empfohlen wurde.

Im Folgenden möchte ich versuchen, solche Möglichkeiten empirischer Forschung anzudeuten. Es handelt sich um Perspektiven, die ich – aufgrund ihres vorläufigen Status – eher als Illustration denn als ausformuliertes Forschungsdesign verstanden wissen möchte.

### **III. Bildungstheoretische Forschung als Forschung im Horizont des Unzugänglichen**

Die Behauptung eines strukturellen Musters, nach dem sich Selbst-Bestimmung und Selbst-Verfehlung in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen wechselseitig implizieren und dass dies einen fruchtbaren Ausgangspunkt bildungstheoretischer Reflexion wie auch bildungstheoretisch inspirierter Forschung abgibt, lässt sich auf zwei Ebenen einsichtig machen. Zum einen verweist sie auf den Selbstbildungsprozess des Individuums und zum anderen ebenso auf die pädagogisch-bildungstheoretische Reflexion darauf. Auf beiden Ebenen möchte ich nun Möglichkeiten einer ‚empirischen‘ Forschung skizzieren, die ich für bildungstheoretisch inspiriert und bildungstheoretisch, also kategorial bedeutsam halte. Die erste Skizze richtet sich auf mimetische Aneignungsprozesse und die zweite auf pädagogische Wirklichkeitskonstruktionen. Abschließend möchte ich noch einige Überlegungen zur Methodik der Auswertung anschließen, da sich an dieser Stelle die Differenz zu einer an Einheit orientierten sozialwissenschaftlichen Forschung deutlich machen muss.

#### *1. Mimesis – Alterität – Sakralisierung*

Man lernt, sich selbst zu sehen, indem man den Blick von außen ‚übernimmt‘. Das ist eine wohl kaum bestrittene These. In der interaktionistischen Tradition wird dies als Perspektivenübernahme betrachtet, die mit der Übernahme der Sicht signifikanter Anderer auf sich beginnt und mit derjenigen von sozial geregelten Funktionssystemen auf die eigene Position in diesen endet (vgl. Mead 1968). In der Psychologie spricht man von Identifikation mit Anderen, was wiederum wenig anderes bedeutet, als deren Perspektive zu übernehmen und sich in ihrem Licht zu verstehen und auf Zukunft hin zu entwerfen.

Beide Sichtweisen lösen ein doppeltes Problem: Sie machen mit dem Aufbau einer zunehmend differenzierter werdenden Sicht auf sich selbst zugleich verständlich, dass diese Sicht in einem sozialen und damit auch kulturellen Bezugsrahmen verbleibt. Der Aufbau eines Selbstverständnisses erscheint so in Einheit mit Sozialisierung oder – wie man im Anschluss an Foucault sagen könnte – Normalisierung.

Beide Sichtweisen gehen zudem davon aus, dass die signifikanten Prozesse solcher Identifikation und Perspektivübernahme zunächst an konkrete Bezugspersonen gebunden sind und schließlich abstrakter werden. Diese

zunehmende Abstraktion (wie etwa in der Identifikation mit einer Position in einem Regelgefüge) gehe üblicherweise einher mit einem distanzierteren oder unverbindlicheren Verhältnis zum Objekt, mit dem man sich identifiziert. Menschen, die eine zu große Identifikation (etwa analog zur frühen Kindheit) in diesem Bereich haben, verlieren die Distanz zum Objekt der Identifikation und damit auch die mögliche Distanz zu sich selbst: Sie drohen zu blinden Funktionsträgern und möglicherweise gefährlichen Fanatikern zu werden.

Soweit die gängige Perspektive auf den Aufbau eines Selbstverständnisses mit Hilfe von Identifikationsprozessen. Was in einer solchen Sicht nicht so recht klar wird, das ist der Status, die Bedeutung des sich Identifizierenden hinsichtlich des Identifikationsprozesses. Dies mag mit der Schwierigkeit zu tun haben, dass, wenn man sagt, dass eine Sicht auf sich erst Resultat von Identifikationsprozessen ist, man dieses ‚Selbst‘ nicht schon als ‚Ich‘ der Identifikation voraussetzen oder ihr zugrunde legen kann. Man könnte nun meinen, dieses Problem würde ja nur beim ersten Identifikationsakt auftreten, weil der zweite ja bereits aus einer gewonnenen Selbstperspektive erfolgen würde. Jedoch scheint eine solche Lösung das Problem nur zu verschieben, denn das Ich des zweiten Identifikationsprozesses ist ein übernommenes Selbst und damit im eigentlichen Sinne kein Ich, sondern ein Anderer. Dieses scheinbar nur logische Problem hat immerhin den Interaktionismus eines Mead (1968) dazu geführt, die Instanz des Ich aufzulegen bzw. an ihre Stelle die unbegreifliche Spontaneität des ‚I‘ zu setzen, das sich immer erst nachträglich zu Gesicht bekommt und damit immer schon verfehlt: das ‚I‘ ist als das spontane Moment der Handlung zu verstehen, nicht mehr als ‚Instanz‘. Bei Goffman (1967) handelt es sich daher auch nur um eine ‚Als-ob-Instanz‘. Und auch psychologische Verweise auf ‚Bedürfnisse‘, Wünsche oder Ängste helfen an dieser Stelle nicht weiter, weil deren Zurechnung doch jene Instanz eines Selbst voraussetzen scheint, die man nicht identifizieren kann, ohne sie mit den ‚Anderen‘ zu identifizieren, mit denen sich diese Instanz identifiziert hat. Wer wessen Perspektive auf wen übernimmt, scheint unklar zu sein.

Dieses theoretische Problem scheint sich nur auf den ersten Blick dadurch beheben zu lassen, dass man sagt, dass derjenige, mit dem man sich identifiziert (oder auch die soziale Ordnung, mit deren Regeln man sich identifiziert), ja gar keine objektive Gegebenheit darstelle, sondern selber eine subjektive Sicht auf ihn voraussetze. Die Identifikation mit dem Anderen scheint eine Identifikation mit dem eigenen Bild von ihm zu sein: eine – wie man in der Ethnologie sagt – Selbstauslegung im Anderen. Das Ich scheint also schon vorausgesetzt zu sein, wenn es sich im Anderen auslegt, sich mit dem unterstellten Bild des Anderen

von sich identifiziert. Genau das aber kann man nicht annehmen, wenn man meint, dass das Selbst des Individuums das Ergebnis von Identifikationsprozessen sei.

Es ergeben sich noch zwei zusätzliche Probleme aus dieser Sicht, dass das Individuum sich mit dem Bild identifiziert, das andere Menschen von ihm haben sollen. Zum ersten verbliebe es in einer solchen Perspektive bei sich selbst: Es würde die Sicht des Anderen nicht erreichen, weil es nur seine Sicht von dessen Sicht übernehmen könnte. Dieses Problem ist auch schon im Symbolischen Interaktionismus von Goffman (1969) gesehen worden. Seine Identifikation mit dem Anderen beruht auf einer Verkennung des Anderen. Zum zweiten: Wenn man davon ausgeht, dass das Bild vom eigenen Selbst, auf dessen Grundlage man handelt, urteilt, Motivationen entwickelt usw., das Resultat solcher Identifikationen mit Anderen ist, die man verkannt hat, dann beruht eben auch das Selbstbild auf einer solchen Verkennung.

Ausgehend von der einfachen und wirkmächtigen Vorstellung, dass sich das Selbst (als Grundlage der Zurechnung und Abweisung von Motivationen, Urteilen und Handlungen) über Perspektivenübernahmen, die Identifikationen mit den Sichtweisen der Anderen ergibt, hat die Betrachtung nun gezeigt, dass es äußerst schwierig zu sein scheint, überhaupt von ‚Selbst‘ und ‚Anderem‘ auf eine unproblematische Weise zu sprechen. In beiden Instanzen scheinen sich die Identifikationen (von jemandem als jemandem) mit affektiv gesteuerten Bildern und Verkennungen zu überschneiden. ‚Selbst‘ und ‚Anderer‘ scheinen kaum mehr sinnvoll als ‚reale Einheiten‘ angebbbar zu sein.

Nun ist dieses Ergebnis nicht neu, auch wenn weiterhin relativ unproblematisch an Begriffen wie Perspektivenübernahme oder Identifikation festgehalten zu werden scheint. Es liegt schon in der Freud'schen Analyse des Ödipus-Komplexes vor, die von Identifikationen und Gegenidentifikationen, von imaginären Projektionen und der Unmöglichkeit, so zu sein wie der, mit dessen Bild man sich identifiziert hat, ausgeht. Doch man muss nicht auf die Psychoanalyse zurückgreifen, um auf dieses Resultat zu treffen. Auch in der absurden Soziologie Goffmans ist es nicht möglich, die Perspektive des Anderen zu übernehmen: Eindrucksmanagement, Stigmamanagement, Arbeitskonsens und korrekativer Austausch haben zur Voraussetzung, dass ‚Selbst‘ und ‚Anderer‘ nicht eindeutig angebbbar sind: Gerade hier gilt Goffmans Grundannahme, dass eine Grenze von Sein und Schein nicht gezogen werden kann. Eine dritte Quelle wären die neueren zeichentheoretischen Ansätze, die davon ausgehen, dass in jeder (sprachlichen) Äußerung eine unüberbrückbare Kluft besteht zwischen dem, was ausgesagt (als Etwas im symbolischen Universum der Sprache identifiziert)

ist, und der Aussage als dem, was im sprechenden Subjekt der Aussage einen Sinn verleiht, der im Ausgesagten nicht identifiziert werden kann (vgl. z.B. Lévinas 1998). Auch in dieser Sicht verfehlt das identifizierende Subjekt immer sich selbst wie auch den Anderen, mit dem es sich (auf der Basis seiner Identifikation als jemand) identifizieren könnte.

Diese Beispiele mögen genügen, um sich die Frage zu stellen, ob es weiterhin sinnvoll ist, an Konzepten wie ‚Perspektivenübernahme‘ oder ‚Identifikation mit jemandem‘ festzuhalten. Doch stellt sich eine solche Frage nur für jenes Verständnis, nach dem die Identifikation mit einem (unproblematisch zu identifizierenden) Anderen zum Aufbau eines selbsttransparenten Ego führt. Es könnte aber ja sein, dass zum einen dieser Prozess viel komplizierter ist und dass diese Komplexität etwas zu tun hat mit der Einheit von Identifikation und Verknennung. Geht man davon aus, dann stellt sich die Frage anders: Was bedeutet es, wenn in Begegnungen, in Perspektivenübernahmen, Nachahmungen und Identifikationen auf beiden Seiten imaginäre Elemente enthalten sind, wenn man die eigene (immer auch projektive) Sicht, die den Anderen verkennt, nicht überschreiten kann. Was bedeutet dies für die Rede vom Anderen und die Perspektive auf das Selbst, das ich sein soll?

In der aktuellen Diskussion wird diese Frage vor allem im Kontext der Diskussion des Konzepts der ‚Mimesis‘ verhandelt. So hat man im Rahmen der ‚Historischen Anthropologie‘ (vgl. Gebauer/Wulf 1998) darauf verwiesen, dass mimetische Anänelungsprozesse nicht so zu verstehen sind, dass sich das Individuum dem Anderen gleichmacht, also bloß Mimikry übt, sondern dass Mimesis einen aktiven Aneignungsprozess darstellt. Diese Aktivität der Aneignung ist jedoch – gegenüber der begrifflich-rationalen Anstrengung – eher sinnlich-gestisch zentriert. Gerade der Aufbau von Mimik, Gestik, Attitüden mit körperlichen Anteilen erfolgt vorbewusst mimetisch – in Spiel und Ritual. Auf diese Weise wird die Problematik des sich als Selbst identifizierenden Ich entschärft. Zugleich wird betont, dass eine solche Betrachtungsweise dem Anderen seinen Eigenwert belasse. Eine solche Herangehensweise erinnert an die Forderung von Horkheimer und Adorno in der ‚Dialektik der Aufklärung‘, das identifizierende Denken mimetisch zu überschreiten. Diese proklamierte Mimesis aber sollte – paradoxerweise – gerade durch die sinnliche Anänelung den Dingen und Menschen ihr Eigenrecht zurückgeben, das durch identifizierendes Denken bedroht ist, das alles dem Begriff gleichzumachen versucht. Mimesis, so könnte man das Postulat dieser Autoren zusammenfassen, ereignet sich als widersprüchliche Einheit von Anänelung und Wahrung der Andersheit des Anderen.

Eben diese Perspektive findet sich auch bei dem Ethnologen Michael Taussig, der davon ausgeht, dass mimetische Prozesse Alterität konstituieren (vgl. Taussig 1997). Taussigs These kehrt gleichsam die einfache Identifikationsformel der Anähnung an den Anderen, um ein Selbst werden zu können, um: Mimetische Prozesse setzen nach seiner Meinung voraus, dass das ‚Objekt‘, dem man sich mimetisch nähert, in der Annäherung zugleich als unzugängliches ‚Objekt‘ konstituiert wird. Erst diese Unzugänglichkeit erlaubt eine Annäherung, in der man sich selbst findet. Man könnte sagen, dass die mimetische Annäherung gleichsam das ‚Objekt‘ spalten muss, um erfolgreich zu sein: dieses muss als unzugänglich gelten, eine Alterität darstellen, sakralisiert sein, damit der mimetische Prozess, der immer mit den eigenen Bildern vom Anderen umgeht, diese nicht überschreiten kann, dennoch ein Gegenüber hat, das der mimetischen Identifikation gerade dadurch, dass es unzugänglich ist, ihre ‚reale Stütze‘ gibt.

Dies ist nun einerseits ein abstrakter und andererseits ein paradoxer Gedanke. Zum ersten: In der Annäherung an den Anderen soll sich dessen Bild gleichzeitig mit seiner Unzugänglichkeit konstituieren. Zum zweiten: Gerade diese Unzugänglichkeit, also das Nichtidentifizierbare, soll der mimetischen Identifikation ihre ‚reale Stütze‘ geben. Taussig entwickelt diesen Gedanken nicht nur, aber auch am Beispiel traditioneller Religionen. Man könnte auch auf Fritz Kramer (1987) verweisen, der etwa zeigt, wie sich traditionelle Kulturen Unbegreifliches (wie etwa Flugzeuge) dadurch begreiflich machen, dass sie nachgebaute Modelle in religiöse Kulte integrieren, womit eben diese Modelle als unzugängliche eine mimetische Annäherung in Riten ermöglichen. Palmisano (1996) spricht im Hinblick auf mimetische Prozesse von der Besessenheit bis hin zum kindlichen Spiel von einer dritten Ontologie, einer Wirklichkeit, in der Eigenes und Fremdes nicht mehr einfach gegeneinander abgegrenzt werden können.<sup>40</sup>

Es scheint jedoch – das ist die hier vertretene These – durchaus sinnvoll zu sein, dieses Modell von Mimesis, Alterität und Sakralisierung auf seine Tauglichkeit hin zu befragen, eben jenen Prozess ‚selbstkonstitutiver Identifikationen und Verkennungen‘ theoretisch anders und empirisch fruchtbar auffassen zu können. Man könnte eine *erste Hypothese*, die mit einem solchen Vorhaben verbunden ist, etwa so formulieren: Eine wahrgenommene Nähe bedingt mimetische Prozesse, die in der Anähnung an den Anderen dennoch eine Befangen-

<sup>40</sup> Am Beispiel der Initiation in einen Maskenbund und des Verhältnisses des Initiierten zur Maske, die das Andere (der zurückgekehrte Ahn) *ist*, habe ich diesem Problem zu nähern versucht: vgl. Schäfer 2004b.

heit im Eigenen bedeuten, die erst Selbstkonstitution ermöglicht. Das Kind, das im Spiel die Rolle der Mutter spielt, sich dieser mimetisch anähnt, bleibt in seiner Sicht auf die Mutter befangen. Es ‚arbeitet an sich‘, an seinem Bild von der Mutter, macht sich dieses als Bezugspunkt, zu dem es sich verhält, auf diese Weise verfügbar. Eine *zweite Hypothese* müsste aber lauten, dass die Effektivität einer solchen Perspektivenübernahme, einer solchen mimetischen Annäherung, ihre Verbindlichkeit für die künftige Selbstwahrnehmung des Kindes als Kind dieser Mutter, das es ja trotz Spiels immer noch bleibt, davon abhängt, dass (in diesem Beispiel) die Mutter in eine Art ‚Gegenlage‘ gebracht wird. Sie muss im nachahmenden Spiel ver-ändert, in der Art, wie sie dargestellt wird, ‚sakralisiert‘ werden; sie muss bei aller Annäherung im Spiel das Andere bleiben, das erst als solches dem Spiel seinen Ernstcharakter verleiht. Erst diese Andersheit, die Alterität der Mutter, macht die Selbstvergessenheit des Kindes im Spiel ebenso verständlich wie sein kampfbereites Insistieren auf der Ernsthaftigkeit (dem ‚sakralen Charakter‘) des Spiels gegenüber Teilnehmern, die meinen, es handele sich um Spaß.

Eine *dritte Hypothese* könnte sich darauf richten, dass in der ontogenetischen Entwicklung dieses hier an einem ontogenetisch frühen Beispiel postulierte Verhältnis von Mimesis und Alterität, das über Sakralisierungsprozesse in den Praktiken der Mimesis konstituiert wird, sich dahingehend verändert, dass zunehmend Distanzierungen des Selbst von seinen mimetischen Prozessen möglich werden. Diese These bedeutet, dass man weiterhin von der aufgezeigten Struktur mimetischer Prozesse ausgehen kann, dass es aber dem Individuum zumindest kognitiv leichter fällt, sich dazu in ein ‚kritisches‘ oder instrumentelles Verhältnis zu setzen – sich zur Differenz, die es konstituiert, noch einmal zu verhalten. Man kann, um auch hier ein Beispiel zu nennen, als jugendlicher mimetische Prozesse im Hinblick auf verehrte Popmusiker vollziehen, sich aber dennoch dazu selbstironisch-kritisch verhalten oder (instrumentell) darauf verweisen, dass alle anderen in der Gruppe, zu der man sich rechnet, das auch täten und man schließlich dazu gehören wolle. Weder Selbstironie noch instrumentelle Verweise aber wird man so verstehen dürfen, dass damit die in der mimetischen Identifikation vollzogene Sakralisierung des Anderen aufgehoben würde.

Methodisch lässt sich vermuten, dass für den empirischen Nachvollzug hinsichtlich mimetischer Kinderspiele das Problem in der Artikulationsfähigkeit liegt, während hinsichtlich des Jugend-Beispiels ein ähnliches Problem darin besteht, mimetische Prozesse in ihrer Valenz jenseits ihrer distanzierenden Bewertung hin auf einen als skeptisch eingeschätzten Frager einzuschätzen. Beide

Schwierigkeiten verweisen (wie in der qualitativen Forschung üblich) auf die Notwendigkeit indirekter Interpretationen, die als solche eines kategorialen Hintergrundes bedürfen, der aber so weit zur Disposition gestellt werden muss, dass er sich in der Beschreibung von Beobachtungen oder der Interpretation von (qualitativen) Interviews aufs Spiel setzt, sich also als unfruchtbar erweisen kann. In einem solchen Fall wird man sich die Frage stellen müssen, ob sich die Unfruchtbarkeit auf das methodische Arrangement oder die kategorial verfasste Fragestellung selbst bezieht.

Eine solche hypothetisch-kategorial geleitete und kategorienorientierte Forschung ist nichts Neues, sondern etwa im Gebiet der Ethnologie üblich, deren Methoden neuerdings auch Verwendung in der pädagogischen Erforschung etwa der Eigenperspektiven von Kindern jenseits der Institutionen- oder regelgeleiteten Perspektive von Erwachsenen finden. Von der Ethnologie kann man auch lernen, dass sich auch in der wissenschaftlichen Erforschung und Konstruktion von Gegenständen das Problem der Mimesis, also die Befangenheit in der eigenen Perspektive, die letztlich auf die Unzugänglichkeit des Anderen verweist, stellt. Ebenfalls in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Ethnologie findet sich auch ein Problembewusstsein hinsichtlich der möglichen Repräsentation von Forschungsergebnissen in kategorialer Form (vgl. Berg/Fuchs 1993; Gottowik 1997), an das auch im vorliegenden Fall anzuknüpfen wäre.

Dies bringt mich zu meiner zweiten Skizze, in der ich mich Fragen der pädagogischen Gegenstandskonstitution zuwende.

## *2. Die symbolische Ordnung eines Imaginären: Zur pädagogischen Gegenstandskonstitution*

Bedeutungen sind nicht stillzustellen, weil sie weder auf einer von ihnen unabhängigen Wirklichkeit beruhen noch durch kontextunabhängige Definition, also verwendungsunabhängig zu definieren sind. Weder sind sie empirisch aufzufinden (das wäre naiv) noch sind sie hermeneutisch als Zeitgeist zu erschließen. Wendet man das auf die Allgemeine Pädagogik an, als deren Geschäft man ja arbeitsteilig (gegenüber Forschung und Ethik) die Kategorienreflexion angibt, dann könnte man sagen, dass diese sich für die kategoriale Bestimmung des Gegenstandsfeldes weder auf empirische Forschungsergebnisse noch auf hermeneutische Sinnentwürfe stützen können. Und doch wird von ihr Grundlagenreflexion erwartet. Fasst man diese nun (traditionell) so auf, dass

sie die Kategorien definieren soll, verstrickt sich die pädagogische Gegenstandskonstitution in jene Probleme der kontextunabhängigen Bedeutung. Es droht Metaphysik: Ideen, Prinzipien, das Leben usw. Hier hilft auch nicht die Verflechtung von Kategorien in einem System weiter: Es gibt kaum die Möglichkeit eines von der jeweiligen Theorie unabhängigen Kriteriums. Theorien begründen ihre Konzepte dadurch, dass sie diese als Bedingung der Möglichkeit einer sinnvollen Rede von Erziehung auszuweisen versuchen. Letztlich führt dies nicht nur zu einer Pluralität von Entwürfen, die nicht miteinander kommunizieren können, sondern auch dazu, dass in diesem Bereich Realität und Fiktion, symbolische Ordnung und imaginäre Projektion ununterscheidbar werden.

Das ist eine schwierige Lage, die sich nicht grundsätzlich von der Bodenlosigkeit einer alltäglichen Rede über Erziehung zu unterscheiden scheint. Man kann selbstverständlich (und das ist der gängige und auch weiterhin bedeutsame Weg) versuchen, die Konsistenz pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe in Frage zu stellen. Man kann dazu auf logische Unstimmigkeiten oder auch die verdrehende Rezeption philosophischer Konzepte oder metaphysische Reste oder die Vermengung von deskriptiven Aussagen mit moralischen Optionen verweisen. Diese Theoriearbeit (ob kritisch, dekonstruktivistisch, genealogisch oder wie auch immer) bleibt das zentrale Arbeitsfeld einer Grundlagenreflexion ohne Grund.

Man könnte aber auch versuchen, die kategoriale Konstitution pädagogischer Wirklichkeiten im Spannungsfeld von bedeutungsverleihender Begriffsbestimmung und imaginärem Entwurf empirisch zu untersuchen und so die Grundlagenreflexion ohne Grund in actu zu sehen. Wie also entstehen imaginäre Welten des Pädagogischen empirisch? Wie werden sie zu symbolischen Ordnungsmustern verdichtet, die Aussicht auf soziale Zustimmung haben – auch wenn ihr Realitätsgehalt nicht ausgewiesen werden kann? Eine solche Fragestellung verweist nicht auf den elaborierten theoretischen Entwurf, sondern auf dessen vermeintliche empirische Bezugsgröße: die alltagsweltliche Selbstverständlichkeit pädagogischer Semantiken.

Untersucht werden müssten also die Konstruktion des Pädagogischen und ihre gleichsam freischwebenden oder moralisch ambitionierten Absicherungsversuche. Von einer Relevanz für die Allgemeine Pädagogik wäre dies – das ist die hier vertretene These – so etwas deshalb, weil deren Bestimmungsversuche bei aller Systematik nicht frei von imaginären Projektionen sind.

Als Beispiel, in dem sich beides – auf äußeren Druck hin – verdichtet, wäre die zweite Phase der Lehrerbildung zu nennen. Hier müssen die Referendare

ihre Praxis im Lichte pädagogischer Theorien rechtfertigen und begründen – auch wenn sich für sie andere Interpretationsmodelle anbieten mögen. So müssen sie das Unmögliche ausweisen: dass eine Unterrichtsstunde etwa bedeutsam ist für die Entwicklung Person-konstitutiver Fähigkeiten und Einstellungen. Und sie müssen oder sollten lernen, an ihre Wirklichkeitskonstrukte zu glauben, auch wenn ihnen das vielleicht nicht direkt nachvollziehbar erscheinen mag. Die Ergebnisse einer explorativen Studie mit Hilfe von Leitfadeninterviews deuten auf die Fruchtbarkeit einer solchen Perspektive hin (vgl. Schäfer 2004d).

### *3. Anmerkungen zur Methodik der Auswertung*

Man wird sich vielleicht dem hermeneutischen Zirkel und damit der Notwendigkeit einer vorgängigen Option auf Ganzheit, Stimmigkeit, nachvollziehbare Rationalität im Prozess der Interpretation nicht ganz entziehen können. Vor dem Hintergrund der bisher angestellten Überlegungen erscheint es aber aus bildungstheoretischer Sicht unbefriedigend, wenn man auf eine Einheitskonzeption des Subjekts als hinter seinen Aussagen stehendem Grund verzichtet und sich auf die Textgestalt konzentriert. Auch eine Konzentration auf den (Interview-) Text, die als solche (bei aller Multiplikation von Lesarten und dokumentarisch-kontextorientierter Interpretation) darauf zielt, typisierende Zurechnungen hervorzuheben, die wiederum stimmig und rational nachvollziehbar, weil begründet, erscheinen, ist – trotz Reflexionsvorbehalt und Latenzprämisse, die das Subjekt einklammert – ergänzungsbedürftig. Es kann nicht nur um eine gegen das Sagen immunisierte und objektivierte Gestalt des Gesagten gehen, die man dann wiederum dem Subjekt als ‚eigentlich Gesagtes‘ zurechnet, sondern zusätzlich wären die Brüche im Gesagten, etwa die Verschränkungen von Imaginärem und Symbolischen, oder auch die Unsicherheiten, die immer neuen Einsätze daraufhin zu lesen, inwieweit sich in ihnen ein Verhältnis des Äußeren zur Differenz von Selbst und Geäußertem zeigt. Ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit lässt sich dieses Ergänzungsverhältnis, in dem auch das Ergänzende nicht ganz das bleibt, was es war, vielleicht (mit Bezug auf Leitfadeninterviews mit Referendaren zur pädagogischen Konstruktion von Wirklichkeit) so andeuten.

- a. Die Vorgabe, dass das Gesagte keine logisch kohärente Ganzheit bilden muss, teilt die bildungstheoretisch inspirierte Forschung wohl mit den quali-

tativen Forschungsansätzen. Zu erklären wäre nur (im Sinne der Archäologie Foucaults) die Möglichkeit des Erscheinens von Aussagen, die logisch nicht stimmig sein müssen, die aber für den Sprecher dennoch als sinnvoller Zusammenhang erscheinen, weil sie auf vorgängige symbolische Ordnungsmuster als historisches Apriori verweisen.<sup>41</sup>

- b. Imaginierter Sinn erscheint gegen seine logische Unstimmigkeit nur möglich, wenn man sich auf für selbstverständlich gehaltene Deutungsmuster stützt, die Unterschiedlichstes topologisch zu verbinden erlauben. Zu unterstellen sind also gerade an den Bruchpunkten latente Sinnstrukturen, die topologisch eruiert werden müssten und die als solche das (niemals vollständig zu erfassende) Repertoire ausmachen, aus dem sich ‚das Pädagogische‘ aufbaut.
- c. Der Interpret wird zur Rekonstruktion auf den vorgeblichen Besitz rationaler Ordnungsmuster als Gradmesser und eine vermeintliche objektive Interpretation sowie eine vermeintliche rationale Überlegenheit in der Bestimmung des Pädagogischen verzichten müssen – was nicht immer leicht ist, hat sich doch der (pädagogische) Interpret längst selbst an die symbolischen Muster gewöhnt, in denen die pädagogische Imagination sich als akzeptabel darstellt. Dass diese vom pädagogischen Forscher vertreten werden, weiß der Interviewte und gewinnt damit ein Motiv, sich in ihnen auszulegen. Die Vermeidung einer Gegenübertragung wird damit zum methodischen Problem.
- d. Verweisen die bisherigen Überlegungen eher in die Richtung von (diskursanalytischen oder rhetorischen) Typisierungsmöglichkeiten, so verlangt eine bildungstheoretisch inspirierte Interpretation zugleich eine Berücksichtigung der Subjektivierungsstrategie des Sprechers in dieser Konstruktion des Pädagogischen. Damit kann hier nur die Frage gemeint sein, wie der Interviewte sich zum Verhältnis von symbolischer und imaginärer Konstruktion der pädagogischen Wirklichkeit selbst noch einmal verhält. Es geht also nicht nur um die Frage, wie er sich in der entworfenen Wirklichkeit versteht, sondern um die weitergehende Problematik, inwiefern und auf welche Weise er sich zu seinem Entwurf noch einmal verhält, wie er zu dessen Realitätsimplikation steht. Diese Realitätsimplikation des symbolischen Entwurfs einer imaginären Einheit ist kategorial in Frage gestellt *und* methodisch eingeklammert und es stellt sich die professionspolitische und bildungstheoretisch inter-

---

<sup>41</sup> Ein solches historisches Apriori muss nicht ‚geschlossen‘ sein, sondern kann sich durch die Referenz auf verschiedene und inkompatible Orientierungsrahmen ergeben. Dies habe ich an der Interpretation der Aussagen eines christlichen Dogon zur von ihm akzeptierten und abgelehnten Macht traditioneller Schreine zu zeigen versucht (vgl. Schäfer 2004e).

essante Frage, inwieweit sich Anzeichen der Unzugänglichkeit des Pädagogischen auch beim Interviewten finden lassen.

- e. Erst eine solche Perspektive ermöglicht es, über die typisierende Identifikation kategorialer ‚Kerne‘ hinaus, bezogen auf die semantische Felder topologisch in Verbindung gebracht werden, den individuellen Umgang mit der Konstruktion des Pädagogischen sichtbar zu machen. Dass hier nicht das Subjekt erneut an der Meßlatte des souveränen Autors gemessen wird, sondern als Umgangsform mit der für es konstitutiven Differenz von Sagen und Gesagtem in den Blick genommen werden soll, versteht sich nach dem bisher Ausgeführten vielleicht ohne größere Begründungsanstrengungen. Es geht um Fragen des Verhältnisses zur Differenz, in die man bei der pädagogischen wie jeder anderen Selbstinszenierung gerät – und damit um die bildungstheoretisch zentrale Frage nach dem unbegründbaren Verhältnis zur Differenz, in der man immer schon steht.
- f. Was hinsichtlich des Interpretationsprozesses als Notwendigkeit der Einklammerung von vermeintlichen Überlegenheitsansprüchen hinsichtlich des Anspruchs auf ‚pädagogische Rationalität‘ erschien, ist auch für eine Repräsentation der Ergebnisse von Bedeutung. Die Darstellung des Verhältnisses zur Differenz, als die man sich in seinen pädagogischen Wirklichkeitsentwürfen inszeniert, betrifft auch noch den Darstellenden. Auch er wird sich zu seinen identifizierenden Schließungsbemühungen der pädagogischen Wirklichkeitsentwürfe beim Anderen nur gebrochen verhalten können: Schließlich bleibt auch er (sowohl vom untersuchten Gegenstand wie auch von den theoretischen Voraussetzungen her) an jene bereits erwähnte Paradoxie gebunden, das er sich in seiner identifizierenden Darstellung des Umgangs mit der Differenz des Unzugänglichen des Anderen selber wieder in die Paradoxie verstrickt, das Unzugängliche darstellen zu wollen – jenes Unzugängliche, ohne das er gar keinen Gegenstand hätte.

## Literatur

- Adorno, T.W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt/M. 1993
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2003
- Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1967
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976
- Derrida, J.: Den Tod geben. In: Haverkamp, A. (Hrsg.): Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida – Benjamin, Frankfurt/M. 1994, S. 331-445
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976
- Gamm, G.: Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten, Frankfurt/M. 2000
- Goffman, E.: Stigma. Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. 1967
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969
- Horkheimer, M./Adorno, T.W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M. 1998
- Kierkegaard, S.: Die Krankheit zum Tode, Gütersloh 1992
- Kramer, F.: Der rote Fes. Über Besessenheit und Kunst in Afrika, Frankfurt/M. 1987
- Lévinas, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg 1998
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Hein, T./Klusemann, H.W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Benschheim 1980, S. 15-69
- Palmasano, A.L.: Sein and Mimesis. In: Fleerackers, F. u.a. (Hrsg.): Law, Life and the Images of Man. Festschrift für Jan M. Broeckman, Berlin 1996, S. 185-200
- Schäfer, A.: Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim 2004
- Schäfer, A.: Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen, Wiesbaden 2004a
- Schäfer, A.: Das Unsichtbare sehen. Zur Initiation in einen Voodoo-Maskenbund, Münster/New York/München/Berlin 2004b
- Schäfer, A.: Differenzerzeugung und Macht. Rituale als Inszenierung einer unbegründbaren Geltung. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule (Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden 2004, S. 222-230
- Schäfer, A.: Über Schwierigkeiten beim Versuch, die Welt zu moralisieren. Zur Perspektive eines christlichen Dogon auf die Macht der Schreine. In: Schäfer, A./Wimmer, M. (Hrsg.): Tradition und Kontingenz, Münster/New York/München/Berlin 2004d, S. 155-167
- Taussig, M.: Mimesis und Alterität. Eine eigenwillige Geschichte der Sinne, Hamburg 1997
- Vogel, P.: Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 73 (1997), S. 415-427

## **Das Mögliche identifizieren?**

*Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*

*Hans-Christoph Koller*

Wie so oft verbirgt sich die größte Schwierigkeit im Blick auf das Thema dieses Bandes an einer eher unscheinbaren Stelle. Denn mit der Aufgabe, „Bildungsphilosophie und Bildungsforschung“ zu erörtern, ist ja nicht nur die Aufforderung verbunden, zu klären, was unter Bildungsphilosophie und Bildungsforschung jeweils zu verstehen sei, sondern auch darzulegen, was das Wörtchen *und* im Titel bedeuten soll, also wie das Verhältnis der beiden Begriffe zueinander zu bestimmen wäre. Meint dieses *und* einen Dualismus zweier unvereinbarer, „heteronomer“ Thematisierungsformen, wie ihn Heinz-Elmar Tenorth in einem viel zitierten Aufsatz (vgl. Tenorth 1997) diagnostiziert hat (wobei freilich offen bleibt, ob sich diese Diagnose nur deskriptiv auf die bisherigen faktischen Verwendungformen des Bildungsbegriffs bezieht oder ob damit eine epistemologische Notwendigkeit für alle Zukunft postuliert wird)? Oder steht das *und* (wie im Beitrag von Ewald Terhart zu diesem Band) für ein Kontinuum zwischen den beiden Extremen einer ‚reinen‘ Bildungsphilosophie und einer ‚reinen‘ Bildungsforschung, die als solche gar nicht existieren, sondern jeweils nur in unterschiedlichen Mischungsformen vorkommen? Verweist das *und* (wie Rudolf Tippelt dies in seinem Beitrag nahe legt) auf ein instrumentelles Verhältnis, in dem der Bildungsphilosophie die Rolle einer Art ‚Hilfswissenschaft‘ zum Zwecke der Begriffsklärung und der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Bildungsforschung zukäme (wobei eine alternative Variante freilich darin bestünde, umgekehrt die Bildungsforschung als ein Hilfsmittel auf dem Wege zu einer systematischen Bildungstheorie zu begreifen)? Oder bezeichnet das *und* eine Relation der Komplementarität bzw. der wechselseitigen Ergänzung zwischen Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, wie es Winfried Marotzki vertritt (vgl. seinen Beitrag in diesem Band), so dass beide Teildisziplinen zwar deutlich voneinander verschieden, aber doch aufeinander angewiesen wären?

Die zuletzt genannte These einer fruchtbaren Verknüpfung zwischen philosophisch orientierter Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung habe ich selbst in verschiedenen bisherigen Arbeiten sowohl programmatisch vertreten als auch forschungspraktisch zu realisieren versucht (vgl. Koller 1999, 2002, 2003, 2005). Im folgenden Beitrag soll diese Position ebenso wie die anderen skizzierten Auffassungen des *und* vor dem Hintergrund von Lyotards Konzeption des Widerstreits einer (selbst-)kritischen Prüfung unterzogen werden. Es trifft sich dabei gut, dass der Beitrag zwischen denen von Winfried Marotzki und Alfred Schäfer platziert wurde, da das Programm einer Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung maßgeblich von Winfried Marotzki geprägt wurde, während die nachstehenden kritischen Anfragen zum Teil durch Arbeiten Alfred Schäfers motiviert sind (vgl. z.B. Schäfer 2005).

Da die Frage nach dem *und* im Rahmen dieses Beitrags nicht umfassend zu behandeln ist, werden sich die folgenden Überlegungen auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildungsphilosophie und *Qualitativer* Bildungsforschung beschränken, oder genauer: auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen *Bildungstheorie* (als einem wichtigen Teil der Bildungsphilosophie) und *Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (als einer mittlerweile etablierten, wenn auch nicht immer angemessen gewürdigten Form empirischer Bildungsforschung). Zwar spielen in der gegenwärtigen bildungs- und wissenschaftspolitischen Debatte andere Arten von Bildungsforschung eine weitaus prominentere Rolle (es genügt hier das Stichwort PISA zu nennen und auf die problematische Tendenz zu verweisen, dass freiwerdende Professuren in der Erziehungswissenschaft derzeit – wenn überhaupt – häufig mit der Widmung „Empirische Bildungsforschung“ ausgeschrieben werden, worunter dann zumeist Forschung vom Typ internationaler Schulleistungsvergleiche gemeint ist). Gleichwohl stellt die Verbindung von philosophisch orientierter Bildungstheorie und Qualitativer Bildungsforschung mittlerweile eine anerkannte Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung dar (vgl. z.B. Wigger 2004), so dass es gerechtfertigt erscheinen mag, das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung an diesem Beispiel zu erörtern.

Den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet der Versuch, Bildungsphilosophie und Bildungsforschung im Anschluss an Peter Vogel als unterschiedliche Formen pädagogischen Wissens zu beschreiben und diese Unterscheidung mit Hilfe von Lyotards Konzept differenter Diskursarten zu reformulieren (1.). Daran anschließend wird das Verhältnis von Bildungstheorie und Qualitativer Bildungsforschung in einem zweiten Schritt als Widerstreit im Sinne Lyotards interpretiert (2.), um im dritten und letzten Schritt die Frage zu

erörtern, in welcher Weise dieser Widerstreit konkret zum Ausdruck kommt und welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären (3.).

### **1. Bildungsphilosophie und Bildungsforschung als unterschiedliche Formen pädagogischen Wissens bzw. als differente Diskursarten**

Einen ersten Zugang zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung kann die Unterscheidung verschiedener Formen des pädagogischen Wissens eröffnen, wie Peter Vogel sie im Kontext der Debatte um die Allgemeine Pädagogik vorgeschlagen hat (vgl. Vogel 1997 und 1998). Im Anschluss an Vogel lassen sich die folgenden drei Wissensformen unterscheiden:

- Die Wissensform der *Empirischen Erziehungswissenschaft* besteht darin, positives, empirisch fundiertes Wissen über pädagogisch relevante Sachverhalte in der sozialen Wirklichkeit zu liefern, das als Grundlage für pädagogisch-praktische und bildungspolitische Entscheidungen dienen kann.
- Eine zweite Form pädagogischen Wissens, das *normative oder handlungsleitende Wissen*, lässt sich beschreiben als die Formulierung normativer Aussagen über Ziele pädagogischen Handelns bzw. – in einer abgeschwächten Form – als die Angabe regulativer Prinzipien, die den pädagogisch Handelnden bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Maßnahmen Orientierung bieten sollen. Vogel nennt diese Wissensform „Allgemeine Pädagogik“, was allerdings insofern verwirrend ist, als die drei zu unterscheidenden Wissensformen jeweils als *pädagogisches* Wissen qualifiziert werden und die Allgemeine Pädagogik deshalb paradoxerweise als eine *besondere* Wissensform der Pädagogik firmiert. Da außerdem nicht einzusehen ist, was gerade das normativ-handlungsleitende Wissen zu einem allgemeinen Wissen machen sollte, scheint es angemessener, diese Wissensform als *handlungsorientierende Wissen* zu bezeichnen.
- Die dritte von Vogel unterschiedene Form pädagogischen Wissen schließlich zielt auf die kritische Analyse und Reflexion der beiden anderen Wissensformen, d.h. des empirischen und des normativ-handlungsleitenden Wissens, d.h. auf die Prüfung der Geltungsansprüche dieser Wissensformen sowie auf die Bestimmung ihres Verhältnisses zueinander. Bei Vogel heißt diese Wissensform *Theoretische Erziehungswissenschaft*. Auch diese Bezeichnung scheint wenig glücklich, da ja auch die beiden anderen Wissensformen beanspruchen, theorieförmiges Wissen hervorzubringen. Ich möchte demgegen-

über vorschlagen, diese Wissensform *Reflexives Wissen* zu nennen, da es sich reflexiv auf andere Wissensformen und Wissensbestände bezieht.

Geht man von Vogels Unterscheidung aus, so stellen sich im Blick auf unser Thema zwei Fragen, nämlich zum einen, welchen dieser Wissensformen Bildungsphilosophie und Bildungsforschung jeweils zuzurechnen wären, und zum andern wie das Verhältnis der verschiedenen Wissensformen zueinander genauer bestimmt werden kann. Eine aussichtsreiche Perspektive, diese Fragen zu erörtern, stellt Jean-François Lyotards Konzeption widerstreitender Diskursarten dar. Denn diese Konzeption erlaubt sowohl eine genauere diskursanalytische Beschreibung der verschiedenen pädagogischen Wissensformen als auch eine Bestimmung ihres Verhältnisses zueinander.

Die Frage, welcher der drei genannten Wissensformen die *Bildungsphilosophie* bzw. die *Qualitative Bildungsforschung* zuzurechnen sind, kann mit Lyotard nun so reformuliert werden, dass es dabei darum geht, zu bestimmen, welcher Diskursart, d.h. welchen je spezifischen Verkettungsregeln die beiden genannten Teildisziplinen folgen. Zum besseren Verständnis sei kurz daran erinnert, was unter „Diskursarten“ im Sinne Lyotards zu verstehen ist (vgl. Lyotard 1989, bes. S. 215 ff.). Eine Diskursart ist Lyotard zufolge ein je spezifisches Set von Regeln zur Verkettung ungleichartiger Sätze unter Maßgabe eines bestimmten Zwecks. Auf diese Weise bietet eine Diskursart Regeln dafür, wie ein gegebener Satz weiterzuverketteten ist. Da aber nur feststeht, dass jeder Satz weiterverkettet werden muss, nicht aber, wie dies zu geschehen hat, befinden sich die verschiedenen Diskursarten für Lyotard beständig im Widerstreit um die ‚triftige‘ Weiterverkettung eines Satzes.

Wie nun lassen sich die Diskursarten bestimmen, denen Bildungsphilosophie und Qualitative Bildungsforschung folgen? Beginnen wir mit der Bildungsphilosophie, so spricht einiges dafür, sie im Sinne von Vogels Unterscheidung der *reflexiven* Wissensform zuzurechnen, da bildungsphilosophische Arbeiten sich oftmals konkreter Handlungsanweisungen bewusst enthalten und stattdessen die kritische Prüfung der Geltungsansprüche pädagogischer Aussagen zu ihrem Anliegen machen. Diese Vorgehensweise ließe sich im Anschluss an Lyotards Konzept der Diskursarten so kennzeichnen, dass es sich dabei um eine Verkettung deskriptiver, definitorischer und evaluativer Sätze handelt, die das Ziel verfolgt, den Geltungsanspruch vorliegender pädagogischer Aussagen zu prüfen. Schematisch vereinfacht beginnt ein solcher reflexiver Diskurs mit *deskriptiven* Sätzen, die das aus anderen pädagogischen Diskursen stammende Wissen referieren oder zitieren. In einem zweiten Schritt werden diese Sätze mit *defini-*

*torischen* Sätzen verkettet, die Kriterien benennen, anhand derer das fragliche Wissen geprüft werden soll. Und drittens folgen darauf dann *evaluative* Sätze, die die betreffende Prüfung oder Bewertung schließlich vollziehen. Diese schematische Vereinfachung wird selbstverständlich der Komplexität bildungsphilosophischer Reflexionen nicht gerecht, erlaubt aber immerhin, ein zentrales Problem dieser Wissensform herauszuarbeiten, das in der Frage besteht, ob die Regeln, die der kritischen Prüfung von Aussagen aus anderen Wissensformen zugrunde liegen, als bekannt und gültig vorausgesetzt werden können oder ob man eher davon ausgehen muss, dass die reflexive Wissensform stets auf der *Suche* nach ihren eigenen Regeln ist (vgl. dazu Lyotard 1989, S. 13, wo der Einsatz des philosophischen Diskurses als die Entdeckung seiner eigenen Regeln beschrieben wird).

Unabhängig von der Antwort auf diese Frage lässt sich im Blick auf unser Thema festhalten, dass von *Bildung* in dieser Diskursart notwendigerweise in einem *hypothetischen* Modus die Rede ist. Die Aussagen anderer Wissensformen über Bildung oder Bildungsprozesse werden von der Diskursart reflexiven Wissens ja nicht einfach übernommen, sondern vielmehr nur referiert, also gleichsam in Anführungszeichen gesetzt, um dann auf ihren Geltungsanspruch hin geprüft zu werden. Gleichviel, welcher Wissensform die zitierten bzw. referierten Sätze über Bildung zuzurechnen sind, stellt Bildung für die Diskursart des reflexiven Wissens deshalb stets einen gleichsam hypothetischen Gegenstand dar.

Man könnte die Bildungsphilosophie jedoch auch – und zwar insbesondere dann, wenn es sich dabei um bildungstheoretische Arbeiten im engeren Sinne handelt – dem *handlungsorientierenden* Wissen zurechnen, da Bildungstheorien zwar nicht konkrete Anweisungen für das pädagogische Handeln formulieren, aber, wie es etwa in Dietrich Benners „Allgemeiner Pädagogik“ heißt, „die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis“ zum Thema haben (Benner 1991, S. 122 f.). Diese Wissensform lässt sich mit Lyotard als eine Diskursart beschreiben, bei der definitivische Sätze so mit normativen und präskriptiven Sätzen verbunden werden, dass daraus Orientierungen für pädagogisches Handeln zu gewinnen sind. Wiederum schematisch vereinfacht markiert den Ausgangspunkt der so verstandenen *handlungsorientierenden* Diskursart eine Reihe definitivischer Sätze, die formulieren, was unter Bildung zu verstehen sei. In einem zweiten Schritt wird diese Definition mit dem Satz *Bildung soll sein* verknüpft, aus dem sich die normative Dimension bildungstheoretischer Aussagen ergibt. Und schließlich folgt darauf eine Reihe von präskriptiven Sätzen, die Konsequenzen für das pädagogische Handeln formulieren –

wie z.B. *Handle pädagogisch stets so, dass durch dein Handeln Bildung im zuvor formulierten Sinne unterstützt und gefördert wird.*

Auch in diesem Fall soll nun keineswegs behauptet werden, mit dieser formalen Charakterisierung seien philosophische Bildungstheorien angemessen oder gar vollständig zu erfassen. Aber immerhin lassen sich auf dieser Basis einige ihrer wesentlichen Probleme näher kennzeichnen. So ist z.B. innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion umstritten, welcher Status den oben so genannten präskriptiven Sätzen zukommt bzw. ob *präskriptiv* überhaupt die richtige Bezeichnung dafür darstellt. Die handlungsorientierende Funktion des bildungstheoretischen Wissens wird nämlich in vielen Fällen nicht im Sinne direkter Handlungsanweisungen konzipiert, sondern vielmehr als Formulierung regulativer Prinzipien oder Gesichtspunkte, die von pädagogisch Handelnden bei ihren selbständig zu treffenden Entscheidungen zu berücksichtigen seien. Die Eigenständigkeit der Entscheidungen pädagogisch Handelnder (die der handlungsorientierenden Funktion der bildungstheoretischen Diskursart Grenzen setzt) ergibt sich dabei erstens aus der Besonderheit und Unvorhersehbarkeit historisch veränderlicher pädagogischer Handlungssituationen und zweitens aus der Einzigartigkeit und Unverfügbarkeit der Adressaten des pädagogischen Tuns, d.h. der sich bildenden Subjekte. Trotz aller Unterschiede im jeweiligen Verständnis von Bildung herrscht deshalb unter Bildungstheoretikern relative Einigkeit darüber, dass Bildung etwas ist, was man gerade *nicht* planmäßig herstellen oder bewirken, sondern allenfalls befördern oder ermöglichen kann. Der Bildungsbegriff stellt daher, um es mit Alfred Schäfer (2005) zu formulieren, eine *Möglichkeitskategorie* dar, und in diesem Sinne gehört zur bildungsphilosophischen Rede von Bildung in der handlungsorientierenden Diskursart der Modus des *Potentialis*.

Während es also im Blick auf die Bildungsphilosophie zwei Möglichkeiten der Zuordnung zu einer Wissensform bzw. einer Diskursarten gibt, dürfte für die *Qualitative Bildungsforschung* Einigkeit darüber bestehen, dass sie der *empirischen Wissensform* zuzurechnen ist, da es darin um eine im weitesten Sinne empirisch verfahrenende Untersuchung von Bildungsprozessen sowie ihrer gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen geht. Mit Lyotard lässt sich diese Wissensform als kognitive oder wissenschaftliche Diskursart beschreiben, deren Regelsystem in der Verkettung denotativer, deskriptiver und ostensiver Sätze besteht, und zwar unter Maßgabe des Zweckes, die Wirklichkeit eines bestimmten Referenten zu ermitteln (vgl. Lyotard 1989, S. 10). Am Beispiel des Programms einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, das von Winfried Marotzki konzipiert wurde (und dem ich in meinen

eigenen Arbeiten z.T. gefolgt bin), lässt sich dies folgendermaßen verdeutlichen (vgl. z.B. Marotzki 1995).

Die Diskursart einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung geht aus von der Formulierung und Explikation eines bestimmten Bildungsbegriffs, genauer eines Begriffs biographischer Bildungsprozesse (und weist insofern Überschneidungen mit der Diskursart der Bildungstheorie auf). So kann man Bildungsprozesse z.B. als Transformationen jener grundlegenden kognitiven oder sprachlichen Figuren begreifen, kraft derer Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten, und davon ausgehen, dass solche Bildungsprozesse immer dann notwendig werden, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen. Solche definitiven Sätze werden in der Diskursart Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung nun (und hier beginnt die entscheidende Differenz zu den Diskursarten der Bildungsphilosophie) verknüpft mit *ostensiven* Sätzen, die versuchen, solchermaßen gefasste Bildungsprozesse mit Hilfe bestimmter Dokumente wie z.B. biographischer Interviews empirisch zu identifizieren und näher zu analysieren. Das Ziel oder der Zweck dieser Diskursart besteht typischerweise darin, festzustellen, ob bzw. inwiefern es sich in einer gegebenen empirischen Situation um einen Fall von Bildung im zuvor definierten Sinn handelt, welche Verlaufsformen für solche Bildungsprozesse kennzeichnend sind und durch welche Bedingungen diese Prozesse gefördert oder behindert werden.

Auch hier gilt, dass mit dieser Beschreibung die Diskursart der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung selbstverständlich noch lange nicht hinreichend erfasst ist. Eine genauere Analyse müsste z.B. darauf eingehen, dass diese Art von Bildungsforschung bei dem Versuch, theoretisch bestimmte Sachverhalte empirisch zu identifizieren, auf *interpretative* Sätze angewiesen ist, die die ‚empirischen‘ Sätze (wie z.B. bestimmte Aussagen aus einem biographischen Interview) im Lichte des zuvor explizierten theoretischen Vorverständnisses deuten und zugleich darauf abzielen, dieses Vorverständnis in Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial zu erweitern, zu modifizieren oder zu revidieren.

## 2. Das Verhältnis von Bildungstheorie und Qualitativer Bildungsforschung als Widerstreit im Sinne Lyotards

Entscheidend für unseren Zusammenhang ist nun aber die Frage, in welchem Verhältnis die eben beschriebenen Diskursarten der Bildungsphilosophie und der Qualitativen Bildungsforschung zueinander stehen. (Indirekt ist damit im Übrigen auch das vieldiskutierte Problem der Bestimmung des *Allgemeinen* der Allgemeinen Pädagogik angesprochen, sofern es nahe liegt, die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen pädagogischen Wissensformen zueinander als Frage nach der Gemeinsamkeit bzw. nach dem Verbindenden der drei Wissensformen zu thematisieren.) Lyotards zentrale These in Bezug auf das Verhältnis differenter Sprachspiele zueinander besteht nun bekanntlich in der Behauptung vom *Widerstreit* der Diskursarten. Zwischen verschiedenen Diskursarten kann es demzufolge stets zum Widerstreit kommen, und d.h. zu einem Typus von Konflikten, für den es mangels übergreifender Prinzipien keine ‚gerechte‘ Lösung geben kann. Dies gilt nicht nur für das Verhältnis der Wissenschaft zu anderen, etwa alltagsweltlichen Sprachspielen, sondern ebenso für die unterschiedlichen Formen der Gewinnung und Begründung *wissenschaftlichen* Wissens. Aufgrund der zunehmenden Pluralisierung wissenschaftlicher Sprachspiele sei es im Laufe des 20. Jahrhunderts, so Lyotard in seiner Studie über das *Postmoderne Wissen* (vgl. Lyotard 1986), zu einem Glaubwürdigkeitsverlust der „großen Erzählungen“ zur Legitimation des Wissens gekommen, so dass heute nicht mehr von einem einheitlichen gemeinsamen Wissensbestand auszugehen sei, zu dem das wissenschaftliche Wissen in seinen verschiedenen Formen beitragen würde (wie es etwa die Erzählung vom Fortschritt durch Wissenschaft nahe legt). Die Postmoderne ist für Lyotard vielmehr von einer Vielfalt *unterschiedlicher* Wissensformen oder Diskursarten gekennzeichnet, die nebeneinander existieren, ohne dass eine Meta-Diskursart vorhanden wäre, die es erlauben würde, sie zu vereinheitlichen bzw. mögliche Konflikte zwischen ihnen zu schlichten.

Diese Diagnose kann nun auch auf die zuvor beschriebenen pädagogischen Wissensformen bzw. Diskursarten bezogen werden. Denn diese sind radikal verschieden in dem Sinne, dass sie unterschiedlichen Verkettungsregeln folgen und dass keine übergreifende Instanz existiert, die in der Lage wäre, Streitigkeiten zwischen ihnen beizulegen. Aus dieser Diagnose folgt, dass permanent mit der Möglichkeit eines Widerstreits zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Wissensformen zu rechnen ist. Ein angemessener Umgang mit dieser Situation bestünde im Sinne Lyotards darin, den Widerstreit als solchen anzuerkennen

und ihn offen zu halten bzw. seine Verwandlung in einen *Rechtsstreit* (der nach Maßgabe übergreifender Regeln entschieden werden könnte) zu verhindern.

Bezogen auf das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Bildungsforschung zeigt sich dieser Widerstreit etwa im unvermeidlichen Anspruch der Qualitativen Bildungsforschung (den sie im Übrigen mit der quantitativ verfahrenen Bildungsforschung gemeinsam hat), Bildung oder Bildungsprozesse *empirisch* zu erfassen. Ob diese empirische Erfassung nun auf dem Wege der quantifizierenden Messung oder der interpretativen Erschließung erfolgt, ist unter diesem Gesichtspunkt zunächst zweitrangig. Worauf es ankommt, ist der Akt der Identifizierung als solcher: Etwas, d.h. ein wahrnehmbarer Sachverhalt in der Wirklichkeit wie z.B. die narrative Wiedergabe einer bestimmten Erfahrung in einem biographischen Interview, wird *als etwas* identifiziert, nämlich hier als ein Fall von Bildung (bzw. als Wiedergabe eines Bildungsprozesses). Im jeweiligen Forschungskontext mag dies auf sehr unterschiedliche und komplexe Weise geschehen; aber der Kern, um den es zunächst geht, ist dieser Akt des *Etwas-als-etwas-Identifizierens*.

Der entscheidende Unterschied zu den beiden zuvor erörterten Versionen der Bildungsphilosophie, also zur reflexiven und zur handlungsorientierenden Diskursart, besteht dabei darin, dass in der empirischen Bildungsforschung Bildung nicht mehr als hypothetischer Gegenstand bzw. als Möglichkeitskategorie behandelt wird, sondern vielmehr als empirisch identifizierbarer und d.h. prinzipiell in der Wirklichkeit auffindbarer Sachverhalt.

In einer anderen philosophischen Begrifflichkeit, nämlich der von Adornos negativer Dialektik, kann man diesen Gegensatz zwischen Bildungsphilosophie und Qualitativer Bildungsforschung auch als ein Problem des identifizierenden Denkens charakterisieren (vgl. Adorno 1984, S. 17 ff.). Das identifizierende Denken ist Adorno zufolge bekanntlich nicht nur für die empirischen Wissenschaften, sondern für das begriffliche Denken überhaupt kennzeichnend. Der eben beschriebene Akt des Etwas-als-etwas-Identifizierens gilt Adorno dabei als unabdingbar, um sich überhaupt denkend auf Wirklichkeit beziehen zu können. Auf der anderen Seite aber läuft das identifizierende Denken ihm zufolge Gefahr, seinem Gegenstand Gewalt anzutun, sofern nämlich stets damit zu rechnen sei, dass etwas an diesem Gegenstand dem erkennenden Zugriff entgeht, dass also bestimmte Aspekte des Gegenstandes in seiner Identifizierung *als X* oder *Y* nicht aufgehen. Deshalb bedarf das identifizierende Denken im Sinne von Adornos negativer Dialektik einer Korrektur, die darauf abzielt, das Nicht-Identische des Gegenstandes, also das, was sich dem identifizierenden Zugriff entzieht, zur Geltung zu bringen.

Im Sinne Lyotards wäre dieses Geltend-Machen des Nicht-Identischen als Bezeugen des Widerstreits zu verstehen, nämlich als Aufgabe, den Widerstreit *als Widerstreit* anzuerkennen, ihn offen zu halten und gegebenenfalls Idiome zu finden für das, was in der jeweils vorherrschenden Diskursart nicht gesagt werden kann (vgl. Lyotard 1989, S. 12 und 32). In unserem Kontext könnte das bedeuten, Idiome zu finden für das, was sich dem jeweiligen Erkenntnismodus einer pädagogischen Wissensform entzieht, also z.B. für diejenigen Momente oder Aspekte von Bildungsprozessen, die sich der empirischen Identifizierung widersetzen und in ihrer interpretativen Erschließung mit Hilfe narrativer Interviews oder anderer Dokumente *nicht* aufgehen.

Vor diesem Hintergrund könnten Vertreter der Qualitativen Bildungsforschung nun allerdings einwenden, dass doch der methodologische Ansatz der *Qualitativen* Sozialforschung selbst schon einen Versuch darstelle, dem beschriebenen Widerstreit gerecht zu werden und das zur Geltung zu bringen, was dem identifizierenden empirischen Zugriff auf die soziale Wirklichkeit entgeht.

Denn Qualitative Sozialforschung ist historisch ja mit dem Anspruch angetreten, solche Aspekte oder Momente der sozialen Wirklichkeit zu erfassen, die sich dem quantitativ ausgerichteten, am positivistischen Wissenschaftsmodell orientierten Blick entziehen. Dieser Anspruch ist darin begründet, dass Qualitative Sozialforschung die soziale Wirklichkeit nicht als objektive *Gegebenheit* versteht, die empirisch nur noch gemessen, d.h. quantifizierend erfasst und identifiziert zu werden bräuchte. Soziale Wirklichkeit stellt für die Qualitative Forschung vielmehr ein gesellschaftliches und diskursives *Konstrukt* dar, das in Prozessen symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und dabei zugleich überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird (vgl. z.B. Berger/Luckmann 1980). Phänomene der sozialen Wirklichkeit – und d.h. in unserem Beispiel etwa Bildungsprozesse – können dieser Auffassung zufolge deshalb nicht objektivierend erfasst bzw. quantitativ gemessen werden, sondern sind nur *interpretativ* zu erschließen, indem man diejenigen Konstruktionsprozesse *rekonstruiert*, in denen Phänomene der sozialen Wirklichkeit (also z.B. „Bildungsprozesse“) interaktiv oder diskursiv hervorgebracht worden sind (vgl. z.B. Bohnsack 2000, S. 12 ff.). Versucht man demgegenüber, Bildungsprozesse oder ihre Resultate objektivierend zu erfassen, wie es im Rahmen der quantitativ-empirischen Bildungsforschung geschieht, so läuft man diesen Überlegungen zufolge Gefahr, diejenigen Aspekte des Bildungsgeschehens zu verfehlen, die sich aufgrund ihres sinnhaft-interaktiven Charakters solchen Messverfahren und deren Erfassungskategorien entziehen.

Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen. Zu diesem Zweck bemüht sich Qualitative Bildungsforschung, die interaktiven Prozesse und diskursiven Vorgänge zu rekonstruieren, d.h. interpretativ zu erschließen, in denen bzw. als die Bildung sich vollzieht. So versucht etwa die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, die allmähliche biographische Aufschichtung von Erfahrungen (sowie die in bestimmte Diskurse eingebettete Deutung solcher Erfahrungen) zu rekonstruieren, die Menschen im Rahmen bestimmter lebensgeschichtlicher Konstellationen machen (wie z.B. im Kontext von Migration). Auf diese Weise soll herausgefunden werden, ob und unter welchen Bedingungen es dabei zu Bildungsprozessen im Sinne der Transformation von Grundfiguren bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse kommt. In diesem Sinne wäre Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als Versuch aufzufassen, das unvermeidliche identifizierende Denken, durch das sich quantitativ-empirische Forschung auszeichnet, zu korrigieren, und den sinnhaften und interaktiv-diskursiven Charakter von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen.

Qualitative Bildungsforschung gerät dabei freilich selbst in die Gefahr, nun ihrerseits so zu tun, als könne sie ihren Gegenstand, die soziale Wirklichkeit von Bildung, im Gegensatz zu quantitativ orientierten Vorgehensweisen *angemessen* oder gar *vollständig* und ohne Rest erfassen. Denn wenn die vorangegangenen Überlegungen richtig sind, so steht auch die Qualitative Bildungsforschung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Diskursart empirischer Wissensformen zumindest potentiell im Widerstreit zu den bildungsphilosophischen Diskursarten des handlungsorientierenden und des reflexiven Wissens. Forschungspraktisch folgt daraus, dass auch die Qualitative Bildungsforschung damit rechnen sollte, dass es Aspekte ihres Gegenstandes gibt, also Momente von Bildung oder von Bildungsprozessen, die sich ihrem Zugriff notwendigerweise entziehen und deshalb auch mit den Mitteln qualitativer Forschung nicht zu erfassen sind.

### 3. Konkretisierungen und Konsequenzen

Mit diesem Verweis auf die Grenzen qualitativer Bildungsforschung sind weniger diejenigen Fragen gemeint, für die qualitative Forschung angesichts ihrer Beschränkung auf eine kleine Zahl von Einzelfällen keine Antwort zu geben vermag (wie z.B. die Frage nach der *Häufigkeit* bestimmter, mit qualitativen Mitteln herausgearbeiteter Phänomene, die allein mit Hilfe *quantitativer* Metho-

den beantwortet werden könnte). Wichtiger im Kontext der Frage nach dem Verhältnis von Bildungsphilosophien und Bildungsforschung sind vielmehr solche Aspekte des Bildungsgeschehens, die sich empirischer Identifizierung möglicherweise völlig entziehen, die aber für das pädagogische Handeln dennoch bedeutsam sein könnten.

In diesem Zusammenhang könnten nun Überlegungen Judith Butlers interessant sein, die sich ihrem Buch *Kritik der ethischen Gewalt* finden (vgl. Butler 2003). In Auseinandersetzung mit Adorno und Foucault geht es Butler darin um die Frage, wie diejenige Form der Gewalt zu vermeiden ist, die sie ethische Gewalt nennt und die darin besteht, moralische Forderungen zu erheben, ohne die Voraussetzungen und Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen solche Forderungen realisiert oder verfehlt werden. Zu diesen Voraussetzungen gehören für Butler nicht nur (mit Adorno) die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen moralische Normen angeeignet werden müssen, sondern auch (mit Foucault) die Regeln, die darüber entscheiden, wie ein Ich sich als (moralisches) Subjekt konstituiert und wer überhaupt als Subjekt Anerkennung findet bzw. wer nicht. Aus diesem Grund besteht ethische Gewalt für Butler nicht nur in der Indifferenz gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen moralischer Praxis, sondern auch in der Ignoranz gegenüber den diesen Bedingungen noch vorausgehenden Grundvoraussetzungen der Subjektkonstitution selber.

Sofern moralische Verantwortlichkeit spätestens seit Nietzsche mit der Fähigkeit und Bereitschaft verknüpft worden ist, vom eigenen Handeln in narrativer Form Rechenschaft abzulegen, ist für Butler in diesem Zusammenhang die Frage relevant, inwieweit es möglich ist, über das eigene Leben bzw. Handeln erzählend Rechenschaft zu geben. Genau dieser Punkt nun macht Butlers Überlegungen zur ethischen Gewalt in unserem Kontext interessant. Denn die empirische Identifizierung von Bildungsprozessen in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung setzt ja voraus, dass Bildungsprozesse in narrativen Interviews erzählerisch repräsentiert werden können. Doch wenn Butler Recht hat, sind durch die Bedingungen der Subjektkonstitution nicht nur der moralischen Rechenschaftsablegung, sondern auch der narrativen Vergegenwärtigung von Bildungsprozessen bestimmte Grenzen gesteckt.

Diese Grenzen bestehen für Butler vor allem im Umstand, dass das Ich, um überhaupt als moralisches Subjekt anerkannt werden zu können, sich einem Anderen aussetzen muss, über den oder das es nicht souverän verfügen kann und der oder das ihm nicht völlig transparent ist. Dieses Ausgesetztsein hat dabei Butler zufolge mindestens zwei Seiten (vgl. Butler 2003, S. 48 ff.): Zum einen muss das Ich sich dabei einer sozialen Normativität unterwerfen, die

festlegt, was überhaupt eine anerkennungsfähige Rechenschaft von sich selber ist. Im Blick auf das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte unterliegt das erzählende Ich z.B. diskursiven Regeln der autobiographischen Narration, die es nicht selber gemacht hat und die es auch nicht narrativ einholen kann. Zum andern ist Butler zufolge jede Rechenschaft bzw. jede Erzählung an ein Gegenüber adressiert und deshalb in gewisser Weise von diesem Gegenüber kontaminiert, dessen Einfluss auf die Erzählung vom Ich weder kontrolliert noch dargestellt werden kann. Diese Konstellation wird noch komplizierter, wenn man wie Butler die Adressierungsstruktur narrativer Rede im Lichte des psychoanalytischen Konzepts der Übertragung reformuliert (vgl. Butler 2003, S. 63 ff.). Im Kontext unseres Themas mag es jedoch genügen, festzuhalten, dass aufgrund der sozialen Normativität und der Adressierungsstruktur jeder Narration lebensgeschichtlichen Erzählungen notwendigerweise entscheidende Momente oder Aspekte ihres Referenten entgehen.

Für Butlers Argumentation entscheidend ist nun, dass sie aus dieser Unterbrechung narrativer Kohärenz keineswegs die Schlussfolgerung ableitet, dass Subjekte für ihr Tun moralisch nicht verantwortlich wären. Butler versucht vielmehr umgekehrt zu zeigen, dass das notwendige Scheitern narrativer Rechenschaftsablegung gerade als *Voraussetzung* einer bestimmten „ethischen Disposition“ gedacht werden kann, die sich allerdings vom Konzept umfassender Rechenschaft abhebt (Butler 2003, S. 53). An diesen Gedanken möchte ich nun im Zusammenhang mit der Frage der empirischen Identifizierbarkeit von Bildungsprozessen anknüpfen. Auch wenn Bildung nicht mit moralischer Verantwortlichkeit und autobiographische Erzählungen nicht mit der Rechenschaftslegung moralischer Subjekte gleichzusetzen sind, hat Butlers Auffassung, wonach bestimmte Momente der Konstituierung von Subjektivität notwendigerweise der erzählerischen Selbstpräsentation eines Subjekts entgehen, auch Folgen für die Erforschung von solchen Prozessen der Konstitution und Transformation von Subjekten, die als Bildung bezeichnet werden können. Denn aus dem Verweis auf die Grenzen der Erzählbarkeit des eigenen Lebens folgt, dass jeder empirischen Erfassung von Bildungsprozessen mit Hilfe autobiographischer Erzählungen, wie sie in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung angestrebt wird, durch die soziale Normiertheit und die Adressierungsstruktur des Erzählens unüberwindliche Grenzen gesteckt sind.

Ein Beispiel für das hier Gemeinte findet sich etwa zu Beginn von Rainer Maria Rilkes 1910 erschienenen *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, in denen autobiographische Skizzen des fiktiven Ich-Erzählers eine wichtige Rolle spielen. In einer Passage über die Erlebnisse Maltes in Paris heißt es dort: „Ich

will auch keinen Brief mehr schreiben. Wozu soll ich jemandem sagen, daß ich mich verändere? Wenn ich mich verändere, bleibe ich ja doch nicht der, der ich war, und bin ich etwas anderes als bisher, so ist klar, daß ich keine Bekannten habe. Und an fremde Leute, an Leute, die mich nicht kennen, kann ich unmöglich schreiben.“ (Rilke 2000, S. 10 f.)

Insofern, als Bildung etwas mit den Veränderungen eines Ichs zu tun hat, wie sie sich z.B. bei der Konfrontation mit einer völlig fremden Umgebung vollziehen, werfen diese Sätze, in denen von der Unmöglichkeit die Rede ist, solche Veränderungen in Briefen zu beschreiben, auch ein Schlaglicht auf das Problem, Bildungsprozesse zu erzählen bzw. empirisch zu identifizieren. Dass Rilkes Text die Schwierigkeit, solche Veränderungen zu beschreiben, am Beispiel der Textsorte *Brief* thematisiert, stellt dabei keine wesentliche Einschränkung dar. Denn was für den Brief gilt – nämlich dass er stets an einen Adressaten gerichtet ist und eine Differenz in Raum und Zeit überwinden muss – gilt bei näherem Betrachten für jede Art von Texten und mithin auch für biographische Interviews, wie sie in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung verwendet werden. Folgt man dieser Überlegung, so steht jeder Versuch, Bildungsprozesse zu beschreiben, vor der Schwierigkeit, solche Beschreibungen an ein Gegenüber adressieren zu müssen, das zwei einander widersprüchliche Eigenschaften besitzt: Dieses Gegenüber muss einerseits das erzählende Ich ‚kennen‘ bzw. zu dessen ‚Bekanntem‘ gehören, um ihm überhaupt das Vertrauen einzuflößen, von sich selbst zu berichten. Andererseits aber bezieht sich dieses ‚Kennen‘ auf ein Ich, das zum Zeitpunkt der Erzählung gar nicht mehr existiert, sofern es im Zuge seines Bildungsprozesses ein *anderes* geworden ist. In dieser Hinsicht wird das Gegenüber gerade durch seine ‚Bekanntheit‘ mit dem Erzähler daran gehindert, Adressat der Darstellung eines Veränderungsprozesses werden zu können, weil eine solche Veränderung jede Bekanntheit zunichte macht. Da aber eine Erzählung ohne Adressierung unmöglich ist, können Bildungsprozesse, folgt man Maltes Überlegungen, eigentlich gar nicht erzählt und deshalb auch nicht empirisch identifiziert werden.

Vergleichbare Indizien für die Schwierigkeiten einer empirischen Identifizierung von Bildungsprozessen finden sich auch in Arbeiten aus der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung selbst. So berichtet z.B. die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Colleen Larson in einem Aufsatz mit dem Titel „Re-presenting the subject“ (vgl. Larson 1997) über ein narratives Interview, das sie selbst im Rahmen eines Forschungsprojekts einer Kollegin gegeben hat, und analysiert dabei die methodischen Schritte qualitativer Forschung einmal (wie es dort heißt) „von der anderen Seite des Mikrophons“ aus –

also aus der Perspektive der Befragten. Dabei stellt sie nicht nur einige Annahmen und Regeln narrativ-biographischer Forschung in Frage (wie z.B. die Forderung nach weitgehender Zurückhaltung des Interviewers, die sie als Befragte plötzlich sehr irritiert habe), sondern beschreibt auch ihre Eindrücke beim Lesen der Transkription des Interviews, die sie für die weitere Auswertung freigeben sollte. Besonders irritierend für sie sei dabei ihr Gefühl gewesen, das Gesagte sei keinesfalls schon ihre ganze Geschichte und müsse unbedingt noch weiter ausgeführt werden, bevor es analysiert und interpretiert werden könne.

Man könnte diese Eindrücke auf die besondere Sensibilität einer Wissenschaftlerin zurückführen, die plötzlich selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wird. Oder man könnte sogar das fiktive Ideal einer vollständigen authentischen Selbstdarstellung kritisieren, das in diesen Überlegungen implizit enthalten ist. Wichtiger scheint mir an dieser Stelle aber der Hinweis darauf, dass auch Qualitative Forschung, die mit dem Anspruch auftritt, gegenstands- oder alltagsnäher zu sein und die Befragten in ihrer Subjektivität stärker ernst zu nehmen als quantitativ orientierte Vorgehensweisen, auf Grenzen stößt. Sie muss nämlich die Subjekte, mit denen sie zu tun hat, schon aus forschungspraktischen Gründen dazu zwingen, die Geschichten, die sie erzählen, irgendwann einmal zu beenden und damit die unendliche Offenheit des gelebten Lebens in eine endliche, abschließbare Geschichte zu verwandeln. D.h. aber, dass auch Qualitative Bildungsforschung dazu tendieren muss, die implizite *Möglichkeit* von Bildung auf die *Wirklichkeit* eines stattgefundenen (oder nicht stattgefundenen) Bildungsprozesses zu reduzieren.

Als Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen bietet sich nun nicht nur die Konsequenz an, die Colleen Larson in ihrem Artikel daraus ableitet, nämlich die Forderung nach der Weiterentwicklung und Verbesserung qualitativer Methoden, z.B. im Blick auf die stärkere Einbeziehung der Informantinnen in die Auswertung qualitativer Materialien (so berechtigt diese Forderung auch sein mag). Wichtiger im Kontext unseres Themas ist vielmehr eine andere Konsequenz, nämlich die Aufgabe, das Bewusstsein für die unvermeidlichen Grenzen auch der *Qualitativen* Bildungsforschung und für den daraus resultierenden Widerstreit zwischen *Bildungstheorie* und *Bildungsforschung* wach zu halten.

Im Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung wäre nun freilich auch in umgekehrter Richtung zu untersuchen, worin das Nicht-Artikulierbare der bildungsphilosophischen Diskursart(en) besteht. Da eine entsprechend ausführliche Analyse dieser Frage im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist, beschränke ich mich auf den Hinweis, dass die Rede von Bildung als Möglichkeitskategorie oder ganz allgemein

philosophische Fassungen des Bildungsbegriffs *nicht* geeignet sind, die *Wirklichkeit* von Bildungsprozessen zu erfassen bzw. die Frage zu beantworten, ob und inwiefern sich Bildung in dem von ihnen beschriebenen Sinn in der Wirklichkeit vorfinden lässt (wie immer man dabei den Begriff „Wirklichkeit“ fassen mag). Aus diesem Befund folgt für das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, dass jede der Teildisziplinen oder Wissensformen den zwischen ihnen herrschenden Widerstreit anerkennen sollte. Anerkennung des Widerstreits würde zum einen bedeuten, die prinzipielle Existenzberechtigung der jeweils anderen Diskursarten zu respektieren und darauf zu verzichten, den Widerstreit in einen Rechtsstreit zu verwandeln, der nach einer gemeinsamen Urteilsregel beigelegt werden könnte. Anerkennung des Widerstreits impliziert aber auch, die jeweilige eigene Begrenztheit anzuerkennen und auf jede Art von Alleinvertretungsanspruch zu verzichten, und dennoch nach Artikulationsmöglichkeiten für das zu suchen, was in der jeweils herrschenden Diskursart nicht gesagt werden kann. Anerkennung des Widerstreits meint also nicht, dass die widerstreitenden Diskursarten hermetisch voneinander abgeschottet werden sollten, sondern impliziert die Aufforderung, von anderen Diskursarten zu lernen, gegebenenfalls die Diskursart zu wechseln oder nach neuen Diskursarten zu suchen, die es erlauben, das bisher nicht Artikulierbare zur Sprache zu bringen.

Das *und* im Thema unserer Tagung erweist sich damit als doppelsinnig: es meint sowohl die Erinnerung an die Unterschiede, die Grenzen und Gegensätze zwischen Bildungsphilosophie und Bildungsforschung als auch die Aufforderung zur Auseinandersetzung, zum wechselseitigen Lernen voneinander sowie zur Offenheit für neue Diskursarten und Wissensformen. Ein so verstandenes *und* wäre zugleich der angemessene Platz einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die sich nicht mehr als übergreifendes Dach, sondern vielmehr als Ort der Austragung von Konflikten zwischen den verschiedenen pädagogischen Wissensformen verstünde. Das *Allgemeine* der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bestünde dann paradoxerweise darin, ein Bewusstsein für die Grenzen ihrer unterschiedlichen Wissensformen und Diskursarten zu schaffen, um so den Widerstreit zwischen ihnen offen zu halten oder – wo es erforderlich ist – überhaupt erst zur Geltung zu bringen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1984): Negative Dialektik. In: ders., Gesammelte Schriften. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, Bd. 6.
- Benner, Dietrich (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. Aufl. Weinheim & München: Juventa.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Margret Kraul & Winfried Marotzki (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 92-116.
- Koller, Hans-Christoph (2003): Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits. Zur Bedeutung von Lyotards Konzept des Widerstreits für Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung. In: Burkhard Liebsch & Jürgen Straub (Hrsg.), Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt/New York: Campus, S. 161-179.
- Koller, Hans-Christoph (2005): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. Erscheint in: Lothar Wigger (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Larson, Colleen L. (1997): Re-presenting the subject: problems in personal narrative inquiry. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 10, S. 455-470.
- Lyotard, Jean-François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz & Wien: Böhlau.
- Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. 2. Aufl. München: Fink.
- Marotzki, Winfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, Eckard/ Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 1, S. 99-113.
- Rilke, Rainer Maria (2000): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Alfred (2004): Bildende Fremdheit. Erscheint in: Lothar Wigger (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 969-984.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, S. 415-427.
- Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 157-180.
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, S. 478-493.

## **Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung**

*Winfried Marotzki*

Spricht man über bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, dann spricht man über zwei Wissenschaftsbereiche, die eine spezifische Verknüpfung miteinander aufweisen.

Die Verknüpfung mit Bildungstheorie ist nicht zwingend, denn es gibt viele empirische Arbeiten im Feld der Biographieforschung, die sich nicht explizit eines bildungstheoretischen Interpretationsformats bedienen. Viele Arbeiten, nach meiner Einschätzung setzt sich dieser Trend langsam durch, legen ihre Analysen jedoch bildungstheoretisch an. Es ist also nötig, im ersten Schritt das klassische Verhältnis kurz zu erörtern, nämlich das Verhältnis von Bildungstheorie bzw. Bildungsphilosophie auf der einen und empirische erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung auf der anderen Seite.

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist eine spezifisch erziehungswissenschaftlich akzentuierte Form Qualitativer Sozialforschung. Spezifisch erziehungswissenschaftlich bedeutet dabei, dass die Fragestellung und die zentralen Bezugskategorien der Interpretation aus dem Kernbereich der Erziehungswissenschaft kommen. Auf der Ebene der Methoden ist eine solche Disziplinspezifität übrigens nicht gegeben. Hier ist es genauso wenig sinnvoll von erziehungswissenschaftlichen Methoden der Qualitativen Sozialforschung zu sprechen wie es sinnvoll ist, von erziehungswissenschaftlichen Methoden der Statistik zu sprechen.

Schauen wir uns die beiden Pole, nämlich Bildungstheorie und Biographieforschung, näher an.

## 1. Bildungstheorie

Hier ist nicht der Ort, die vielschichtige Traditionslinie der Fassung des Bildungsbegriffs in unserem Fach nachzuzeichnen. Wir kennen dafür hervorragende Arbeiten, z.B. Dohmen 1964; Rauhut/Schaarschmidt 1965, um einige ältere zu nennen, und viele andere wertvolle und äußerst instruktive Arbeiten, die danach entstanden sind. Wir kennen auch bis in die heutige Zeit eine Fülle von systematischen Entwürfen einer Bildungstheorie (Ballauf 1989, Klafki 1975, Benner 1987), auch darauf kann ich hier nicht eingehen. Ich beschränke mich im folgenden darauf, das klassische Muster kurz zu skizzieren, das für eine bildungstheoretisch inspirierte Biographieforschung wichtig geworden ist, nämlich jenes, das wir in der Rezeption der Schriften Wilhelm von Humboldts gewinnen können.

Folgt man Wilhelm von Humboldt, dann bedeutet eine bildende Entwicklung des Menschen, dass er seine Kräfte in möglichst optimaler Weise entfaltet. Humboldt folgt in dieser Perspektive den klassischen Denkkannahmen des Deutschen Idealismus, die im Kern darin bestehen, dass sich *erstens* eine solche Entwicklung in tätiger Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umwelt vollzieht. Dieser sogenannte Subjekt-Objekt Dualismus ist ein zentrales Denkmotiv, eine Wechselwirkung, wie Humboldt es nennt, zwischen Mensch und Welt.

„Der Mensch kann wohl vielleicht in einzelnen Fällen und Perioden seines Lebens, nie aber im Ganzen Stoff genug sammeln. Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit aber gibt ihm der Einfluss vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt, desto reger muß seine innere Tätigkeit sein, dieselben einzeln auszubilden und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden.“ (Humboldt 1796, 346)

Die *zweite* Denkkannahme des Deutschen Idealismus besteht darin, dass der Mensch in der Art und Weise seiner tätigen Auseinandersetzung mit der Welt gleichsam Spuren hinterläßt. Es sind „Manifestationen“ (wie Hegel es nennt), die im weitesten Sinne das darstellen, was er erschafft. In solchen Manifestationen drückt sich der menschliche Geist aus, es sind „verschiedene Offenbarung(en)-W.M) der menschlichen Geisteskraft“ (Humboldt 1830-1835, 383).

Diese klassische Subjekt-Objekt-Dialektik liegt der grundlegenden Entwicklung des Menschen, bei Humboldt als Entwicklung des menschlichen Geistes bezeichnet, zugrunde: Indem der Mensch sich mit seiner natürlichen, sozialen

und kulturellen Umwelt auseinandersetzt und auf Grund seiner wirkenden Gestaltung der Verhältnisse Spuren hinterläßt, setzt er sich zu sich selbst und zur Welt in ein reflektiertes Verhältnis. Vereinfacht gesprochen: Manifestationen sind gleichsam Produkte und Resultate der Subjekt-Objekt-Dialektik, die die Entwicklung des menschlichen Geistes gleichsam dokumentieren. Das bedeutet, das kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden: Es müßte demzufolge möglich sein, aus solchen Manifestationen die jeweilige Struktur oder den Entwicklungsstand, um mit Hegel zu sprechen, des menschlichen Geistes zu rekonstruieren.

In der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte ist dieser Ansatz ja sehr prominent von Erwin Panofski (1962) entwickelt worden. Sein dreistufiges Verfahren einer Interpretation von Kunstwerken – nämlich die sog. vorikonographische, die ikonographische und die ikonologische Ebene – beansprucht nämlich, die Geisteshaltung einer Epoche in der Interpretation eines Werkes herauszuarbeiten:

Die Geisteshaltung „wird erfaßt, indem man jene zugrunde liegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen, modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk.“

Ich will in dieser Arbeit nicht näher auf die kunstwissenschaftliche Methode von Erwin Panofsky eingehen. Der Verweis hatte lediglich die Funktion zu plausibilisieren, dass die Humboldtschen Überlegungen für eine rekonstruktive Wende durchaus fruchtbar gemacht werden können.

Es gibt aber auch bei Humboldt einige Spezifika, die der besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Ich konzentriere mich auf zwei: „Sprachlichkeit“ und „Höherentwicklung“, um sie schlagwortartig zu benennen.

(1) Sprachlichkeit. Zunächst ist darauf zu verweisen, dass bei Humboldt die Entwicklung des menschlichen Geistes ganz wesentlich über Sprache erfolgt, denn Sprache ist eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete Geistesarbeit (Humboldt 1796, 389). Es ist ein ganz wichtiges Verdienst von Hans-Christoph Koller diesen Aspekt in den letzten Jahren uns immer wieder vorgelegt zu haben (vgl. Koller 1997; 1999, 2003). Diese Art der Humboldt-Rezeption zeichnet sich dadurch aus, die sprachphilosophischen Arbeiten des späten Humboldt, also jene der 1820er Jahre, stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (vgl. auch Benner 1990).

Dass bei der Entwicklung eines reflektierten Verhältnisses des Menschen zu sich und zur Welt, dass also bei der Ausgestaltung von Selbst- und Weltreferen-

zen, die Sprache eine zentrale Funktion einnimmt, ist für mich sehr plausibel. Plausibel ist auch, dass die rekonstruktive Wende dann solche Methoden und Methodologien favorisiert, die diesem Sprachlichkeitscharakter Rechnung tragen. Wie weit allerdings diese Betonung geht, ob Bildung also in diesem Sinne in der Sprache stattfindet und sich nicht nur in ihr ausdrückt, ist ein alter Streitpunkt.

Die Ausbildung von Selbst- und Weltreferenzen, das kann allerdings festgehalten werden, kann auch als Ausgestaltung und Entwicklung von Reflexionsmustern gelesen werden. Der Grad der Reflexivität ist in Humboldts Sicht sehr stark an die Entwicklung der Sprache gebunden: „Der Mensch lebt mit den Gegenständen (...) so, wie die Sprache sie ihm zuführt.“ (Humboldt 1830-1835, 434)

(2) Höherentwicklung. Ganz im Sinne des Deutschen Idealismus scheint Humboldt eine implizite Entwicklungslogik der Menschheit anzunehmen, also die Annahme des Fortschreitens der Weltgeschichte zum Besseren, so dass auf diese Weise eine „Vervollkommnung“ des Menschengeschlechtes erreicht wird:

„Wo immer der Mensch auftritt, wirkt er menschlich, verbindet sich gesellig, macht Einrichtungen, gibt sich Gesetze (...) [D]iese Vermenschlichung können wir in steigenden Fortschritten wahrnehmen, ja es liegt teils in ihrer Natur selbst, teils in dem Umfange, zu welchem sie schon gediehen ist, dass ihre weitere Vervollkommnung kaum wesentlich gestört werden kann.“ (Humboldt 1830-1835, 388)

Es muß an dieser Stelle nicht ausführlich begründet werden, warum dieser Aspekt, nämlich Bildung als Vervollkommnung des Menschengeschlechtes, als der Zeit geschuldet verrechnet werden muß und in systematischer Absicht nicht übernommen werden kann. Aber wenn man den damit zum Ausdruck gebrachten Fortschrittsoptimismus, den Gedanken der kontinuierlichen Verbesserung der Menschheit, ablehnt, so entsteht ein Problem, das die humanistische Bildungstheorie in dieser Weise nicht hatte. Es ist das Problem der Zielgerichtetheit von Bildungsprozessen. Ein Bildungsprozeß ist für Humboldt eine Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen, die zum Besseren des einzelnen Menschen und auf diesem Wege der gesamten Menschheit führt. Gibt man diesen materialen Indikator auf und ersetzt ihn durch einen strukturalen (vgl. Marotzki 1990), so ergibt sich, dass von einem Bildungsprozess dann gesprochen werden kann, wenn eine solche Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen zu verzeichnen ist, die eine Flexibilitätssteigerung erbringt.

Diese Interpretation ist eigentlich eine Hegelianische, denn bereits in der „Phänomenologie des Geistes“ (1807) kann die Logik des Fortschreitens als wachsende Flexibilität des Bewußtseins interpretiert werden. Spätestens wenn das Verhältnis der „Phänomenologie des Geistes“ zur „Wissenschaft der Logik“ (1812-16) ins Auge faßt wird, wird der strukturelle Aspekt deutlich, denn das Ansteigen der Komplexität der Reflexionsmuster beinhaltet reichhaltigere Optionen, Wirklichkeit interpretieren zu können. Auch Empirisch lassen sich durchaus Indikatoren für eine solche Flexibilisierung der Selbst- und Weltreferenzen entwickeln, die sich auch bei Humboldt finden lassen. Humboldt plädiert nämlich für die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmungen: Der Mensch solle sich dem Einfluss vielfältiger Verhältnisse öffnen; es ist die oben zitierte „Mannigfaltigkeit“, die Bildungsprozesse ermöglicht. Doch das Erfahrenkönnen von Mannigfaltigkeit ist nicht selbstverständlich; es setzt Bildung bereits voraus.

Das Sichaussetzen einer solchen Pluralität von sprachlich konstituierten Weltansichten, das nach Humboldt einem „tumben Nationalismus“ vorbeuge, ist von Koller zu Recht mit dem Problem interkultureller Bildung in Beziehung gesetzt worden (Koller 2003, 528ff.). Ohne hier den Anspruch zu erheben, die Humboldt-Rezeption abzuschließen, komme ich doch zu dem vorläufigen Schluß, dass das grundlegende bildungstheoretische Reflexionsformat, nämlich die sprachlich organisierte Selbst- und Weltreferenz des Menschen, in systematischer Hinsicht übernommen und weiter entwickelt werden kann.

## **2. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung**

Die Programmatik ist oft beschrieben und dargelegt worden (vgl. Marotzki 1990). Ich skizziere nur kurz einige Konturen. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung kann theoriegeschichtlich zunächst grundlegend als Zusammentreffen zweier Traditionen verstanden werden: Zum einen handelt es sich um eine Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition, vor allem der Philosophie Wilhelm Diltheys und Edmund Husserls, zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des Interpretativen Paradigmas, die im weitesten Sinne als Verstehende Soziologie oder Wissenssoziologie angesprochen werden kann.

### *2.1 Phänomenologische Anschlüsse*

Mit dem Namen Alfred Schütz verbinden wir das Bemühen einer im wesentlichen an Henri Bergson und Edmund Husserl anschließenden Fundierung der Sozialwissenschaft über die Klärung der Frage, wie Menschen Sinn in ihre Lebenswelt bringen und aufrecht erhalten. In Schütz' Werk werden Fragen bearbeitet, die darauf zielen, wie die soziale Welt sinnhaft konstituiert wird und wie eine wissenschaftlich vertretbare Erschließung solcher Prozesse der Sinnsetzung möglich wäre. Schütz schließt in seinen Arbeiten im wesentlichen an Edmund Husserl an. Sinnkonstitution ist für Schütz wesentlich an Sozialität gebunden, so dass mit einer gewissen Berechtigung gesagt werden kann, dass eine phänomenologische Analyse der Sinnkonstitution gesellschaftlicher Erfahrungsverarbeitung den Kern seines Ansatzes bildet.

Das erste Motiv Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung liegt also in dem phänomenologischen Grundimpuls, nach subjektiven Sinnkonstitutionsprozessen zu fragen, so dass die Organisation der Lebenswelt zum Thema gemacht wird. Phänomenologisch orientierte Lebensweltanalysen, wie sie beispielsweise von Lippitz (1993) vorgelegt worden sind, schließen im wesentlichen an die Arbeiten Langevelds (1964) an und streben eine kritisch-konstruktive Integration anthropologischer und humanwissenschaftlicher Forschungen in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung an. Das geschieht durch Explorierung der kindlichen Lebenswelten, durch eine systematische und konkrete Erforschung des kindlichen Welt- und Selbstbildes als Grundlage für eine kindorientierte Pädagogik und als Korrektur erwachsenenorientierter Perspektiven anthropologisch-pädagogischer Forschungen (Lippitz/Meyer-Drawe [Hrsg.] 1984; Lippitz/Rittelmeyer [Hrsg.] 1989).

### *2.2 Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Anschlüsse*

Es ist mit Recht immer wieder darauf hingewiesen worden, dass Biographieforschung in der pädagogischen Tradition recht früh auftaucht, aber erst mit Wilhelm Dilthey einen systematischen Stellenwert zugewiesen bekommt (vgl. Lehmann 1983). Mit Dilthey hat es erstmals eine philosophische Systematik der Biographie, wenn auch noch nicht der Biographieforschung gegeben. Diltheys Konzeption ist für ein Verständnis Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung aus zwei Gründen wichtig: Zum einen versteht er die Biographie in hermeneutischer Tradition als Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen.

Zum anderen hat er den Sachverhalt der Zusammenhangsbildung entwickelt, über den Sinnkonstitution erfolgt. Denn für ihn ist klar, dass die Sinnhaftigkeit des Lebens nur individuell herstellbar ist:

„Jedes Leben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singulär, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibniz, das geschichtliche Universum.“ (Dilthey VII, S. 199)

Es ist für ihn weiterhin klar, dass diese Sinnherstellung die Grundlage für Erfahrungsverarbeitung ist und damit für die Art und Weise, die Welt und sich selbst auszulegen, also Selbst- und Weltreferenzen auszubilden. Individuelle Erfahrungsverarbeitung im Sinne der Herstellung individuellen Sinns wird dadurch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das ist der wesentliche methodologische Impuls, der von Dilthey im Hinblick auf Biographieforschung ausging.

Zwar ist Diltheys Konzeption des Lebenslaufs nur begrenzt wirksam geworden, aber das Interesse an (auto)biographischen Materialien läßt sich bis heute verfolgen. Während der Begriff des *Lebenslaufs* die Aneinanderreihung von objektiven Daten im Lebensablauf bezeichnet, die oftmals anhand einer Chronologie dargestellt werden, bezeichnet der Begriff der *Biographie* die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens, d.h. das Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt. Biographie bezeichnet somit eine aktive Leistung des Subjektes, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird. Biographische Materialien erweisen sich grundsätzlich deshalb als pädagogisch zentral, weil sie „den Sinn- und Verweisungszusammenhang pädagogischen Argumentierens und Handelns, sei es in rekonstruktiver Vergewisserung, sei es in prognostisch legitimatorischer Absicht“ (Herrmann 1987, 305) bilden<sup>42</sup>.

Man kann sagen, dass die Theoriebestände geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Tradition für eine Beschäftigung mit autobiographischen Dokumenten nur in begrenztem Maße haben wirken können, weil das empirische Material, das in der Regel aus Tagebüchern, Memoiren, Lebenserinnerungen, literarischen Autobiographien und Briefen besteht, innerhalb der Gesamtgruppe der biographischen Dokumente, wie wir sie heute verstehen, nur ein relativ

<sup>42</sup> Ulrich Herrmann (1987) wendet sich zunächst literarischen Materialien, nämlich autobiographischen Materialien des 18. Jahrhunderts, zu. Seine Absicht ist es jedoch zu zeigen, dass für moderne Biographieforschung „traditionell so verstandene klassische (literarische) Modelle von Erziehungs- und Bildungsprozessen in biographischen Konstruktionen (...) in der Regel ungeeignet sind“ (Herrmann 1987, 319).

schmales Segment darstellt. Phänomenologische und geisteswissenschaftlich-hermeneutische Anschlüsse haben aber die Grundintention Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung in der Weise geprägt, dass sich ein differenziertes Interesse auf die lebensweltlich bedingten Sinnkonstitutionsprozesse richtet, die über vorgefundene und empirisch erhobene Materialsorten (Interviews, Beobachtungsprotokolle, autobiographische Dokumente) ausgelegt werden. Die sozialwissenschaftlichen Einflüsse, auf die ich jetzt kurz eingehen werde, haben im wesentlichen geholfen, Fragen der Datenerhebung und –auswertung sowohl auf methodologischer wie auch auf methodischer Ebene einer weiteren Klärung zuzuführen.

### *2.3 Sozialwissenschaftliche Anschlüsse*

Dem Interpretativen Paradigma liegt die Intention zugrunde, gesellschaftliche Phänomene dadurch zu erschließen, dass jene Bedeutungen einer Analyse unterzogen werden, die Menschen ihnen zuschreiben. Die „Methodik des Zugriffs zu gesellschaftlichen Tatsachen“, so hat es Hoffmann-Riem treffend formuliert, erfolge „über die Wirklichkeitskonzeption der Handelnden“ (Hoffmann-Riem 1980, 343). Sozialisation bedeutet aus dieser Sicht, dass Mitglieder einer Gesellschaft die Kompetenz erwerben, ihrer Umwelt Bedeutung zuzuordnen, die in mehr oder minder hohem Maße von anderen Mitgliedern der jeweiligen Gemeinschaft geteilt wird. Menschen bewegen sich immer schon in interpretativ von ihnen selbst erzeugten Horizonten und begegnen anderen in interaktiven Zusammenhängen auf der Basis solcher bedeutungsmäßigen Horizonte.

Hier sind vielfältige Linien zusammengekommen. Neben der Verstehenden Soziologie Max Webers und der eben schon beschriebenen Wissenssoziologie nach Alfred Schütz hat insbesondere die Chicago School of Sociology einen nachhaltigen Einfluß geltend machen können. Hierzu gehört der Symbolische Interaktionismus von G. H. Mead genauso wie der Pragmatismus von J. Dewey; die Forschungen von Erving Goffmann genauso wie die Analysen von William Thomas. Vor allem ist es aber das Wirken von Anselm Strauss und seinen Mitarbeitern, das in Form der sogenannten Grounded Theory wesentliche Anstöße zur Methodologie und Methodik Qualitativer Sozialforschung gegeben hat. Da hier nicht der Ort ist, diese Positionen und Einflüsse in ihrer wechselseitigen Verflechtung und in ihrem Einfluß zu würdigen, belasse ich es bei der Nennung und mache einige Anmerkungen zum Stand der Methodenentwicklung.

#### 2.4 Methoden

Die heute gängigen Methoden der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung sind identisch mit den Methoden der Qualitativen Sozialforschung. Schauen wir uns kurz die Bereiche der Datenerhebung und Datenauswertung an.

Je nach Art der Datenerhebung unterscheidet man zwischen reaktiven und nicht-reaktiven Verfahren. Reaktive Verfahren sind Verfahren der Datenerhebung, die sich dadurch auszeichnen, dass der Forscher oder die Forscherin ins Feld geht und beispielsweise durch Beobachtung und/oder Befragung für Forschungszwecke Material erhebt. Die Palette der hier zum Einsatz kommenden Methoden ist im letzten Jahrzehnt erheblich erweitert worden: Neben der Aufzeichnung von realen Interaktionen (über Tonbandmitschnitt, Photographie oder auch Videographie) steht ein Vielzahl verschiedener Arten von Interviews (narratives I., Tiefeninterview; ethnograph. Interview, Experteninterview, Leitfadeninterview etc.) zur Verfügung. Es findet sich weiterhin eine relativ starke Position der Gruppendiskussion (im Kontext der dokumentarischen Methode) und eine Konsolidierung ethnographischer Forschungsansätze (vgl. Bohnsack; Marotzki; Meuser [Hrsg.] 2003). Diese vier Methodengruppen beschreiben im Kern den Bereich der Datenerhebung. Nichtreaktive Verfahren sind Verfahren, deren Material für Forschungszwecke nicht erhoben werden muß, sondern vorliegt. Also: Tagebücher, Akten, Briefe, Filme, Photos etc.

Der Bereich der Datenauswertung differenziert sich zum einen natürlich nach den Materialarten, zum anderen aber auch nach „Schulen“. Dominierten vor gut 15 Jahren die Objektive Hermeutik von Ulrich Oevermann und das narrationstheoretische Verfahren von Fritz Schütze das Gesamtfeld, so finden wir heute eine wesentlich differenziertere Landschaft vor. Als dritte große Schule ist die dokumentarische Methode, die in der Tradition von Karl Mannheim entwickelt worden ist, hinzugekommen. Als vierte große Gruppe haben sich ethnographische Ansätze durchsetzen können (z.B. durch eine pädagogische Ethnographie wie sie beispielsweise Zinnecker [1995] propagiert).

Bezogen auf Trends ist zu sagen, dass Textinterpretationsmethoden mittlerweile relativ konsolidiert und deren Leistungsprofile gut ausgearbeitet sind und der Schwerpunkt im Augenblick auf der Frage liegt, ob visuelle oder audiovisuelle Daten (also Photographien, Bilder und Filme) nach denselben methodischen und methodologischen Gesichtspunkten ausgewertet werden können und sollen wie Texte.

### 3. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung

Die Frage, ob Bildungstheorie und Bildungsforschung überhaupt aufeinander beziehbar sind, ist in der Literatur ja auch wiederholt thematisiert und bearbeitet worden (vgl. Tenorth 1997; Prondczynsky 2004, Wigger 2004). Es ist klar, dass es für die Dualismus-These gute Argumente gibt. Die Dualismus-These besagt im Kern, dass beide Gebiete sich gleichsam disjunkt zueinander verhalten und in gar keiner Weise in Beziehung gesetzt werden (dürfen). Würden derartige Versuche unternommen werden, hätte man es mit fundamentalen Kategorienfehlern zu tun. Diese Dualismus-These muß auch immer dann stark gemacht werden, wenn Bildungstheoretiker behaupten, gleichsam aus sich heraus immer auch schon empirische Bildungsforschung zu betreiben, indem sie ja schließlich immer über „etwas“ philosophierten, oder wenn Bildungsforscher behaupten, dass sich die Theorie aus der Empirie erbe. Sieht man von diesen beiden Extremen ab, die wohl niemand ernsthaft behauptet, dann ergibt sich die Frage des sinnvollen Aufeinanderbeziehens. Diese Theorie-Empirie-Frage scheint mir am klarsten dadurch bearbeitbar zu sein, dass Theoreme in der Forschungspraxis als Heuristiken verstanden werden, um Daten zu interpretieren. Wichtig ist dabei, dass die Heuristik als Heuristik kenntlich gemacht und als solche auch zur Disposition gestellt wird. Diese so entstehende Form von Theorie-inspirierten Interpretationen ist kreativ. Die Forschungspraxis zeigt nach meiner Erfahrung, dass die Zahl solcher Lesarten nicht unendlich, sondern pragmatisch gut zu kontrollieren ist.

Der von der Grounded Theory behauptete Anspruch der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, also der aus den Daten generierten Theorie, ist nie so gemeint gewesen, dass unter Absehung jeglicher Theorie und jeglichen Vorwissens aus den empirischen Daten heraus gleichsam eine neue Theorie generiert werde. „Grounded Theory“ war vielmehr in den siebziger Jahren ein Kampfbegriff von Anselm Strauss, der darauf abzielte, den sogenannten subsumtionslogischen Vorwurf zu bearbeiten. Darunter wird der Vorwurf verstanden, dass man in den empirischen Daten immer nur das sieht, was die jeweilige theoretische Brille erlaubt zu sehen, so dass die Empirie der Theorie gleichsam nur als Illustrationsmaterial dient und eigentlich nichts Neues erbringen kann. Dagegen versuchte Strauss die Möglichkeit zu verteidigen, dass aus empirischen Daten auch etwas Neues gelernt werden könne, dass empirische Daten geeignet sein können, gleichsam Fragen an Theorien zu stellen, so dass Theorieinnovation möglich ist. Diese in den siebziger und frühen achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts geführte Grundlagendebatte wird heute nicht mehr

im Kontext Qualitativer Sozialforschung geführt, weil klar ist, dass es genau auf die transparente Inbeziehungsetzung von Daten und Theorie ankommt und darauf, wie diese diskursiv bearbeitet wird. Ich will damit nicht sagen, dass die damit verknüpften Probleme restlos gelöst sind, aber vielleicht ist es ja so, wie Martin Heidegger über den hermeneutischen Zirkel sinngemäß gesagt hat: Es komme nicht darauf an, wie man aus herauskomme, sondern darauf, wie man sich in ihm bewege.

Diese Frage, was erziehungswissenschaftliche Biographieforschung leistet, kann spezifiziert nach erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten beantwortet werden, weil es in vielen Teilgebieten inzwischen eine Fülle guter Arbeiten gibt, ob man beispielsweise an Schulpädagogik, Weiterbildung, Sozialpädagogik oder Medienpädagogik denkt. Während sich die Gegenstandsbereiche hier aus dem teildisziplinären Charakter ergeben, kann Allgemeine Pädagogik für sich in Anspruch nehmen, die grundlegende Frage, wie Bildung in hochkomplexen Gesellschaften möglich ist, zu untersuchen. Die bildungstheoretische Perspektive qualitativer Sozialforschung in dem hier vorgetragenen Verständnis konzentriert sich auf das den Menschen orientierende Potential. Die Entwicklung von Selbst- und Weltreferenzen durch die Ausbildung entsprechender sprachlich vermittelter Reflexionsmuster bildet den Kern. Insofern sind einerseits empirisch angelegte biographieanalytische Untersuchungen anschließbar, die die Selbstreferenzen der Menschen beschreiben als auch zeitdiagnostische Untersuchungen, die beschreiben, welches Verhältnis Menschen zu ihrer Umwelt, zu ihrem Milieu, zu ihrer Kultur oder zu anderen Kulturen eingehen. In jedem Fall geht es um die grundlegende Frage, wie Orientierung in hochkomplexen Gesellschaften möglich ist. Ein solches Frageformat ist für mich ein typisches der Allgemeinen Pädagogik, das sowohl theoretisch und philosophisch, aber eben auch empirisch bearbeitbar ist.

## Literatur

- Ballauff, Th. (1989): Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München (Juventa).
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim (Juventa).
- Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen (Leske + Budrich)
- Dilthey, W. (VII): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften Band VII. Stuttgart (Teubner) und Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht). Fünfte Auflage 1968.
- Dohmen, G. (1964): Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Weinheim (Beltz).
- Hegel, G.W.F. (1807): Phänomenologie des Geistes. Hamburg (F. Meiner) 1952.
- Hegel, G.W.F. (1812-1816): Wissenschaft der Logik I + II. In: Theorie-Werkausgabe Band 5 und 6. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1969.
- Hermann, U. (1987): Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Z.f.Päd. 3/1987, S. 303-323.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32. Jg. (1980). S. 339-372.
- Humboldt, W. v. (1796): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart (J. G. Cotta'sche Buchhandlung). 3. Aufl. 1980. Bd. 1. S. 337-375.
- Humboldt, W. v. (1830-1835): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart (J. G. Cotta'sche Buchhandlung). 3. Aufl. 1980. Bd. 3. S. 368-756.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel (Beltz).
- Koller, H.-Ch. (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L.; Marotzki, W.; Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag). S. 45-64.
- Koller, H.-Ch. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München (Fink).
- Koller, H.-Ch. (2003): "Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen". Wilhelm Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 4/2003. S. 515-531.
- Langeveld, M. J. (1964): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen.
- Lehmann, A. (1983): Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen. Frankfurt a. M./New York.
- Lippitz, W. (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Lippitz, W.; Meyer-Drawe, K. (Hrsg.) (1984): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein.
- Lippitz, W.; Rittelmeyer, Chr. (Hrsg.) (1989): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn.

- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim (Deutscher Studienverlag)
- Panofsky, E. (1962): Studien zur Ikonologie. In: Panofsky, E. Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln (DuMont) 1980. S. 29-61.
- Pronczynsky, A.: Bildungstheorie – Bildungskritik - Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In: Wigger, L. (2004)(Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn 2004.
- Rauhut, F.; Schaarschmidt, I. (1965): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim (Beltz).
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 969-984.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4/2004. S. 478-493.
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I.; Jaumann, O. (Hrsg.)(1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik. Weinheim und München (Juventa). S. 21-38.

# **Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung**

*Rudolf Tippelt*

Die folgenden komplexen Fragen werden nicht aus der Perspektive einer philosophischen Handlungstheorie analysiert, sondern sie werden aus der Sicht einer handlungstheoretisch reflektierenden empirischen Bildungsforschung beantwortet. Dabei wird nicht von einem Dualismus von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ausgegangen, vielmehr sind die Beziehungen zwischen diesen differenzierenden Perspektiven und methodischen Herangehensweisen in der wissenschaftlichen Pädagogik als Kontinuum zu verstehen (vgl. Wigger 2004). Auch die Vertreter der jeweiligen Teildisziplinen sind häufig explizit und manchmal implizit in diesem Kontinuum klar zu verorten. Eingegangen wird im folgenden auf sieben Leitfragen und abschließend auf ein Integrationsproblem der praktischen und wissenschaftlichen Pädagogik hingewiesen.

## **1. Was leistet Bildungsforschung für pädagogisches Handeln?**

Empirische Bildungsforschung lässt sich nur unscharf definieren, dennoch lässt sich sagen, dass die zentrale Aufgabe der Bildungsforschung heute darin besteht, wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und auch bildungspolitischer Entscheidungen ermöglicht. Bildungsforschung hat nach einer Empfehlung des deutschen Bildungsrates (1974, S. 16) die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Bildungsforschung analysiert also Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche. Ein Anstoß hierzu erfolgte bereits von Aloys Fischer, der in den zwanziger Jahren in München die empirische Bildungsforschung inspirierte (vgl. Tippelt 2004), bevor er in den 30er Jahren wegen seiner Ehe mit einer Jüdin und wegen seiner ideologischen Immunität

gegenüber dem Faschismus von seinem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik brutal entfernt wurde. Im Zuge seiner frühen Überlegungen zur pädagogischen Tatsachenforschung thematisiert Fischer nicht nur die im engeren Sinne absichtlichen Erziehungshandlungen sondern er thematisiert intensiv auch die unabsichtlichen Erlebnisse, die aber dennoch in der Persönlichkeit der Erlebenden wichtige Spuren hinterlassen. Die indirekte und „informelle“ Beeinflussung, dem heutigen Begriff von Sozialisation sehr nahe, sei in manchen Situationen eine viel bedeutungsvollere Einwirkung zuzuschreiben als dem aktiven, bewussten Handeln. Aber auch das intentionale Handeln gewinnt an Sicherheit, wenn diese indirekt wirksamen gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bekannt sind (vgl. Tippelt 1990). Welche Rahmenbedingungen für Pädagogisches Handeln auf den verschiedenen Ebenen sind beispielsweise heute in der Bildungsforschung und -planung zu berücksichtigen:

- dramatische demographische Veränderungen, insbesondere in den Neuen Ländern;
- die Problematik hoher Abbrecherquoten in Schule, Beruflicher Bildung und Hochschule, insbesondere die Tatsache, dass zu viele junge Menschen ohne Schul- oder ohne Berufsabschluss den Übergang in Beschäftigung bewältigen sollen (vgl. Holtappels 2002, 293ff);
- soziale und migrationsbedingte Benachteiligungen beim Bildungserwerb (Avenarius u.a. 2003);
- positiv der Rückgang geschlechtsbedingter Bildungsdisparitäten (vgl. Horstkemper 2002);
- aber im internationalen Vergleich deutlich zu geringe finanzielle Investitionen in den Bildungssektor (vgl. Timmermann u.a. 2004; OECD 2003).

Pädagogisches Handeln ist – im Unterschied zu sozialem Verhalten (vgl. Schütz/Parsons 1977) – unter Berücksichtigung solcher und vieler anderer Antecedensbedingungen

- immer intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert,
- findet in Situationen statt, die der einzelne Handelnde nicht vollkommen kontrollieren kann,
- ist an verfügbare Mittel zur Erreichung von Handlungszielen gebunden, die der freien Wahl der Handelnden unterliegen,
- und ist letztlich normativ reguliert.

In den 70er und 80er Jahren hat die Bildungsforschung kritisch darauf hinweisen müssen, dass die Idee der formal gleichen Bildungschancen in demokra-

tischen Gesellschaften noch unzureichend umgesetzt worden ist. Insofern zielt die Bildungsforschung darauf, die Möglichkeiten der Individuen, eine ihrer individuellen Eignung und Neigung entsprechende Bildung zu erwerben, unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern. Thematisch ergänzende Entwicklungen der Bildungsforschung richten sich auf die pädagogisch fruchtbare Lebenslaufforschung und Biografieforschung, die aufzeigen konnten, dass Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen, Erwerbs- und Berufskarrieren von verschiedenen Einflüssen abhängig sind: von ökonomischen und politischen Strukturen, kulturellen Wertvorstellungen, institutionalisierten Übergängen, gesetzlich fixierten Altersnormen, individuellen Entscheidungen aber auch familialen Sozialisationsprozessen im frühen Lebensalter sowie schulischen und betrieblichen Selektionsmechanismen.

## **2. Wie sind diese Aufgaben der empirischen Bildungsforschung mit Ziel- und Normfragen verbunden? Sind der Bildungsforschung Normen wirklich suspekt?**

Unbestritten ist, dass die Bildungsforschung, weil sie ja auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung beruht, in den frühen Ansätzen empirisch pädagogischer Forschung wurzelt. Die frühen Formen der experimentellen Pädagogik und der experimentellen Psychologie, beispielsweise vertreten durch Wilhelm August Lay oder durch Ernst Meumann haben versucht, auf Tatsachenbeurteilung gründenden Unterricht zu entwickeln, Material zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur Schülersauslese zu erarbeiten (vgl. Tippelt 2002, S. 11). Die empirische pädagogische Forschung war also eine Wurzel der Bildungsforschung, weil sie sich stark der Erforschung der Erziehungswirklichkeit widmete. Ziel- und Normfragen in der Erziehung und Bildung sind damit aber keineswegs suspendiert, vielmehr weist die empirische Bildungsforschung darauf hin – wie dies bereits Aloys Fischer und in der Sozialwissenschaft Max Weber nahe legen – dass in deskriptiven und analytischen Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt gehalten werden müssen. Bildungsforschung verschließt sich keinesfalls der philosophischen Tradition, aber prüft man die Verwendungsweisen des Begriffes Bildung, dann wird bewusst, dass eine Vielfalt der Nutzung des Begriffes Bildung in der Bildungsforschung wie auch in der Allgemeinen Bildung (vgl. Vogel 1998, 157ff) gegeben ist. In realen sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Milieus ist nicht nur der

Begriff sondern auch der subjektive Bezug zu „Bildung“ stark pluralisiert und divers (vgl. Barz/Tippelt, Bd. 1 u. 2, 2004).

Auch wenn nur wenige Konnotationen des Begriffs Bildung hier aufgegriffen werden können, wird der durch Forschung präzisierte und darin sich klärende Begriff der Bildung sowohl als pädagogischer als auch ein für zahlreiche andere Disziplinen wichtiger Begriff ausgewiesen. Der Begriff der Bildung – wie er in der empirischen Bildungsforschung vertreten wird – ist sicher nicht textexegetisch präzise, fordert aber theoretische, historische und vor allem empirische Analysen heraus. Bildungstheorie und Bildungsforschung sind dabei nicht notwendig dualistisch zu trennen, es gibt vermittelnde Positionen.

Allerdings ist das Verhältnis von verschiedenen Begriffen wie Bildung, Kompetenzentwicklung, situiertem Lernen und spezialisierender Qualifizierung relativ offen. Während für Bildung ein Persönlichkeitsideal grundlegend ist, geht es bei fachlicher Qualifizierung und situiertem Lernen um die Vermittlung von Leistungsvoraussetzungen, die von Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden. Bildungsprozesse umfassen immer die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln zu erfassen, nach denen die soziale und geschichtliche Wirklichkeit sich konstituiert. Interessanterweise werden in den aktuellen Konzepten der Bildungsforschung, beispielsweise zum lebenslangen Lernen (vgl. Achternhagen/Lempert 2000) sowohl Bildung als auch Lernen und Qualifizierung und bei der akuten Diskussion zu den Bildungsstandards sowohl Modi des Weltverständnisses als Allgemeinbildung als auch basale Prozesse der Kompetenzentwicklung analysiert und für pädagogische Handlungsprozesse in Anspruch genommen.

Trotz gegebener Entgrenzungs- und Pluralisierungstrends wird in der empirischen Bildungsforschung (auf Basis des erwähnten Kontinuums zur Bildungstheorie) der Begriff Bildung in seiner Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus gewonnenen Bedeutung – nicht immer explizit aber häufig implizit – aufgegriffen. Bildung gilt dabei in seiner normativen Bedeutung als Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik und ist gegen jede unreflektierte Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Situationen gerichtet. Bildung in diesem emphatischen Sinne ist sowohl auf die Entfaltung kognitiven und theoretischen Verstandes, als auch des moralischen praktischen Willens gerichtet. Bildung als eine Idee der Moderne drückt also die Notwendigkeit der Entfaltung eigener Vernunft (Autonomie) aus, unterstreicht die Selbstentfaltung und die Einmaligkeit jedes Einzelnen, und

ist darauf gerichtet, die Würde des Menschen gegen die Vereinnahmung fremdgesetzter Zwecke zu betonen (vgl. Ehrenspeck 2002) – und diese universalistischen Prinzipien gelten in sogenannten modernen Gesellschaften wie in sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern. Dabei ist Bildung seit der Aufklärung kein Privileg für wenige soziale Klassen oder Schichten, sondern wird als Grundrecht betrachtet (vgl. von Friedeburg 1989). Kann empirische Bildungsforschung tatsächlich an einen solchen emphatischen Bildungsbegriff anknüpfen?

Immerhin haben die internationalen large-scale-assessments (TIMSS, PISA, IGLU) die sozialen Disparitäten beim Bildungserwerb – und dies ist ein großes und ungewöhnliches Verdienst dieser internationalen Studien – erneut scharf in das öffentliche Bewusstsein gehoben. Wenn sich empirische Bildungsforschung in diesem Kontext auch für fachliche Qualifizierung und Kompetenzstandards stark interessiert, also für die Vorbereitung auf die Lebenspraxis und auch die Anpassung an arbeitsorganisatorische und technische Voraussetzungen, dann deshalb, weil Qualifizierung und Kompetenzerwerb aus Sicht der Bildungsforschung Voraussetzungen für soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation sind und von daher wichtiger Gegenstand der Analyse und der praktischen Modellierung von Handeln (vgl. Baumert u.a. 2000).

Es lassen sich aus der Perspektive empirischer Bildungsforschung weitere allgemeine Bestimmungen für „Bildung und Handeln“ geben. Die Reflexivität und die Fähigkeit Traditionen und Überlieferungen zu befragen, damit also zur Innensteuerung in der Lage zu sein, Empathie zu entwickeln und dadurch den jeweils anderen verstehen zu können, letztlich durch die alters- und entwicklungsbezogene Formung des Selbstbewusstseins, die zunächst partikularen und dann später universalen Anforderungen der sozialen Gemeinschaft verstehen und akzeptieren zu können, sind entscheidende Problemstellungen auch der empirischen Bildungsforschung, die zu aufgeklärtem pädagogischen Handeln beitragen soll. Hier können Anliegen der Bildungsforschung mit philosophisch-pragmatistischen und interaktionistischen Anliegen verbunden werden (vgl. Tippelt 1990). Aber es stimmt dennoch: Voraussetzung hierfür sind der Aufbau solider basaler Lese-, Mathematisierungs- und Lernkompetenzen. Hierauf radikal und nachhaltig aufmerksam gemacht zu haben, ist das Verdienst der internationalen Leistungsvergleichsstudien und der sich anschließenden Debatten um Qualitäts- und Bildungsstandards (vgl. Klieme u.a. 2003).

### 3. Formen der Bildungsforschung: Steuern oder Orientieren von Handeln?

Sicher verfügen wir bislang über keine systematische Wirkungsgeschichte empirischer Bildungsforschung, die präzise die Bedeutung für pädagogisches Handeln feststellen könnte. Allerdings können wir Bildungsforschung, wie sie im Wissenschaftssystem geleistet wird, aus Sicht der Praxis bewerten und in Grundlagen-, Maßnahmen-, Steuerungs- und Orientierungsforschung differenzieren:

- *Grundlagenforschung* ist einem besonders hohem Konsistenzniveau von Begriffen und Theorien verpflichtet, damit verbunden ist die Entwicklung von besonderen wissenschaftlichen Sprachen und der Anschluss an den problemspezifischen Wissens- und Methodenstand zu erwarten. Auch wenn in der Grundlagenforschung die unmittelbare Verwertung von Forschungsergebnissen in der pädagogischen Praxis nicht angestrebt wird, kann Grundlagenforschung einen zwar schwer nachweisbaren aber doch hohen Bedeutungswert für pädagogisches Handeln erlangen. In diesen Bereich gehört auch eine begriffsklärende Bildungsphilosophie und die prozessstrukturierende Wissenschaftstheorie.
- Bildungsforschung realisiert sich auch als *Maßnahmenforschung*, die einen zweckgerichteten Transfer von Wissen anstrebt. Pädagogische Praktiker in Forschergruppen können integriert werden, um die praxisnahe Verwendbarkeit entsprechender Forschungsergebnisse zu steigern.
- Die Möglichkeiten einer *Steuerungsforschung*, die nach den Prinzipien zweckrational-technologischen Handelns funktionieren würde, sind begrenzt und daher sicher zu relativieren. Dies hat mehrere Gründe: Ein wesentlicher Grund mangelnder Steuerungskapazität von empirischer Bildungsforschung liegt in der hohen Komplexität pädagogischer Handlungssituationen. Es ist nicht die Theorie- oder Empiriefindlichkeit der Praktiker, wie manchmal behauptet wird, sondern es ist das von Luhmann/Schorr und vielen anderen beschriebene strukturelle Technologiedefizit pädagogischer Handlungssituationen. Nicht nur, dass wir über keine deterministischen sondern nur über statistisch generalisierende Aussagen verfügen und dadurch auf die Berücksichtigung zahlreicher und situativ variierender Antecedensbedingungen angewiesen sind – Lehrer, Sozialpädagogen, Weiterbildner können die komplexen und differenzierten Situationen nicht schnell genug diagnostizieren, um rationale und forschungskonforme Entscheidungen herbeizuführen. Pädagogen sind daher auf eigene permanent aktuelle Konstruktionen und Reduk-

tionen angewiesen um dann überschaubare Situationen zu bewältigen. Allerdings ist hierfür empirisches pädagogisches Wissen sehr hilfreich.

- Dies weist auf einen weiteren Forschungstypus der Bildungsforschung – die *Orientierungsforschung und ihr hohes Informationspotential*: Dieser Typus der empirischen Bildungsforschung wird durchgeführt, um den sozialen und pädagogischen Wandel in seiner ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Bedeutung besser einzuschätzen. Orientierungsforschung ist im historischen oder internationalen Vergleich besonders sinnvoll. Es soll dadurch ein Expertenwissen gewonnen werden, um Ansatzpunkte für Handlungsstrategien und Reformmaßnahmen zu erhalten. Man wird kritisch sagen müssen, dass empirische Bildungsforschung als Orientierungsforschung immer dann Konjunktur hat, wenn Symptome sozialer Probleme gesellschaftlich wahrgenommen werden: Schulumüdigkeit, Leistungsschwächen, resignativer Rückzug aus Organisationen, Motivationsprobleme, politische Unsicherheit, Gesundheitsprobleme u.a. Eine entsprechende Bildungsforschung entsteht also aus einem besonderen Informationsbedürfnis einer interessierten und häufig sehr ungeduldrigen Öffentlichkeit. Bildungsforschung kann in diesem Sinne Aufklärung leisten, weil stereotypen Urteilen und Vorurteilen sachliche Information entgegengesetzt werden kann. Bildungsdebatten sollen versachlicht werden.

Der Handlungsbezug der Bildungsforschung ist also, zusammenfassend gesagt, keineswegs ausschließlich auf die gezielte Anwendung und Umsetzung von Forschungsergebnissen gerichtet, vielmehr können die Ergebnisse der Bildungsforschung in verschiedenartiger Weise direkt und indirekt gesellschaftlich wirksam werden. Bildungsforschung kann die subjektiven Handlungspläne des Einzelnen und seine pädagogische Phantasie anregen und schulen. Bildungsforschung kann auch darüber informieren, inwieweit angestrebte Ziele in pädagogischen Konzepten erreicht werden, welche unerwarteten oder gar nicht intendierten Effekte auftreten. Wenn sich pädagogische Praktiker (Lehrer, Weiterbildner, Sozialpädagogen) nicht nur intuitiv verhalten wollen, so muss darauf hingewirkt werden, dass in ihrer Ausbildung auch die Resultate, die Möglichkeiten und die Grenzen empirischer Bildungsforschung vermittelt werden: einer Bildungsforschung allerdings, die eine heuristische Konzeption der gebildeten Persönlichkeit voraussetzt.

#### **4. Ist die Differenzierung pädagogischer Handlungs- und Forschungsebenen notwendig?**

Bei der Bearbeitung empirisch analysierbarer Fragestellungen werden heute systematisch die institutionenorientierte *Meso- und Makroforschung* von der eher auf die internen Lehr- und Lernprobleme zielende *Mikroforschung* unterschieden (vgl. Ingenkamp u.a. 1992; Fend 2001). Sowohl die makro- als auch die mikroorientierte Bildungsforschung können stärker grundlagen- oder anwendungsorientiert sein und abhängig von den Fragestellungen werden quantitative und qualitative Ansätze – und zwar auch innerhalb einer Forschergruppe – bevorzugt oder aufeinander bezogen. Bis in die 80er Jahre stand deutlich das Interesse an der organisatorischen und ökonomischen Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft im Zentrum des Interesses, also ein makroorientiertes Institutioneninteresse, allerdings haben sich in den letzten Jahren die Forschungsbereiche weiter ausdifferenziert.

In sozialökologischen Konzepten der empirischen Bildungsforschung (vgl. Bronfenbrenner 1994) wird davon ausgegangen, dass kein hierarchischer deterministischer Zusammenhang von Makroebene und Mikroebene besteht – beispielsweise in dem Sinne, dass die ökonomischen und politischen Bedingungen die Realität der Institutionen und die Interaktionsebene des Unterrichts oder Seminars restlos bestimmen. Angestrebt werden vielmehr Mehrebenenanalysen, die den interdependenten Charakter der verschiedenen Handlungsebenen berücksichtigen – z. B. Unterrichtsebene, Organisationsebene, bildungspolitische Ebene (Fend 2000; Tippelt 1998; Weishaupt/Steinert/Baumert 1991).

Beispielsweise wird Schulqualität auf drei verschiedenen Ebenen analysiert (Fend 2001): Neben den rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen (Makroebene) und der konkreten Schulklasse mit dem jeweils unterrichtenden Lehrer (Mikroebene), haben die Erforschung des Schulmanagements und der Konzepte der teilautonomen Schule (Mesoebene) für die innere Schulreform hohe Priorität gewonnen. Liegt die Makroebene in der Verantwortung der Politik und der Schuladministration, so wird die Qualität der Mesoebene und der Mikroebene vor allen Dingen durch die Lehrer, die Schüler und die Eltern verantwortet.

Die zahlreichen Themen der empirischen Bildungsforschung können an dieser Stelle nicht gelistet oder systematisiert werden, stattdessen sollen – um die Interdisziplinarität der Bildungsforschung zu verdeutlichen – exemplarisch nur zwei Themen angesprochen werden: soziale Ungleichheit und Differenz in bildungssoziologischer und selbstorganisiertes Lernen in pädagogisch-psychologischer Perspektive.

### **5. Wie wird soziale Ungleichheit und Differenz in der Bildungsforschung thematisiert?**

Ein breites Bildungsverständnis, das die individuelle Handlungsfähigkeit und die Kompetenzentfaltung des einzelnen fördern will, das die ökonomische Entfaltung von Humanressourcen als qualifikationsbezogene Sicherstellung des quantitativen und qualitativen Arbeitsvermögens anstrebt und das kulturelle Partizipation sowie soziale Kohäsion als gesellschaftliche und individuelle Zieldimensionen anerkennt, hat sich in der Bildungsforschung durchgesetzt.

Wenn man die entsprechenden Themen der Bildungsforschung unter dem Aspekt „Bildung und Handeln“ analysiert, so zeigt sich, dass vor allem ungleiche Bildungschancen, die soziale Vererbung von Bildung, beruflicher Positionen und gesellschaftlichem Status wichtige Themen in der jüngeren Vergangenheit waren. Von der Bildungsforschung wurden kritisch immer wieder Erkenntnisse dargelegt, die der Idee der formal gleichen Bildungs- und Lebenschancen widersprachen. Die allgemeine Möglichkeit der Individuen sich ihrer Eignung und Neigung entsprechend Bildung zu erwerben, unabhängig von der sozialen Herkunft und der wirtschaftlichen Lage der Eltern, wie dies in einer Demokratie gesichert sein soll (vgl. v. Friedeburg 1989; Benner 1990), erwies sich als nicht gesichert. Allerdings werden die ungleichen Bedingungen und Möglichkeiten des Handelns gegenüber der Schichtforschung der 70er und 80er Jahre heute in der sozialen Milieuforschung feiner und genauer bearbeitet. Die Lebensstil- und Milieuforschung interessieren sich im pädagogischen Kontext für soziale Differenz und Ungleichheit, berücksichtigen aber, dass sich in den letzten Jahren in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Erkenntnis durchsetzte, dass eine am Schicht- oder Klassenmodell orientierte Sozialstrukturanalyse älterer Prägung immer weniger ein ausreichendes Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen liefern kann. Den neueren Milieukonzepten ist das Anliegen gemeinsam, den sozialen Raum nicht mehr allein durch sozioökonomische Determinanten zu strukturieren, sondern diesen durch Kategorien des Lebensstils und durch soziokulturelle und sozio-ästhetische Gemeinsamkeiten definierten sozialen Milieus zu berücksichtigen. Anregend sind in diesem Zusammenhang vor allem die Analysen des französischen Kulturosoziologen Pierre Bourdieu (1982), der die vertikale und horizontale Differenzierung der französischen Gesellschaft beschrieben hat. Bourdieu analysiert symbolische Konkurrenzkämpfe um stilistische Exklusivität, in denen sich die jeweiligen Gruppen gemäß ihrer Anteile am ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital profilieren können.

Ausgangspunkt neuerer empirischer pädagogisch-soziologischer Arbeiten über die Sozialstruktur Deutschlands waren Milieukonstruktionen, in denen sowohl die soziale Lage wie die alltagsästhetischen Lebensstile herangezogen werden (Barz/Tippelt 2004). Grundbegriffe dieser neuen, das pädagogische Handeln sozialstrukturell verstehenden Arbeiten sind die Lebensbedingungen (äußere Voraussetzungen alltäglichen Handelns wie Wohn-, Arbeits-, Freizeit-, Umwelt-, Bildungsbedingungen, Status, finanzielle Ressourcen), die Lebensformen (Struktur des unmittelbaren Zusammenlebens mit anderen Menschen in einer Familie, als Single, in nicht ehelichen Lebensgemeinschaften etc.), die sozialen Milieus (die gruppentypisch individuell prägende Art der Wahrnehmung, Interpretation und Nutzung der jeweiligen sozialen Umwelt), der Lebensstil (ein mehr oder minder frei gewähltes, gesellschaftlich typisches Muster des Alltagsverhaltens und der Selbstdarstellung, also Kleidung, Konsumgewohnheiten, kulturelle Partizipation, oft auch in besonderer Absetzung von anderen Stilen) sowie der Lebensführung (die typische Gestaltung des Alltags nach bestimmten Werten und Normen). In den neueren Milieu- und Lebensstilkonzepten werden neben Berufsstatus, Bildungsniveau und Einkommen, vor allem die lebensweltlich geprägten Erlebnisziele sozialer Gruppen berücksichtigt – der traditionellen, der modernen mainstream und der postmodernen sozialen Gruppen (horizontal) bzw. der sozialen Eliten, der Mittel- und der Unterschichten (vertikal). Aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Sicht lässt sich sagen, dass soziale Milieus und Lebensstilgruppen Menschen zusammenfassen, die sich im Lebensstil und Lebensführung zumindest ähneln, also in gewisser Hinsicht Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden. Milieuforschung kann auch mit der Analyse von Bildungsbiografien systematisch in Verbindung gebracht werden. Schulische Erfahrungen, Bildungsinteressen, kulturelle Interessen und Lebensziele, Freizeitwünsche, Bildungs- und Erziehungsziele aber auch Bewertungen pädagogischer Institutionen wie Schule, Volkshochschule, berufliche Bildung, Universität variieren mit dem sozialen Milieu und Lebensstil erheblich und sind gleichzeitig eine Herausforderung für ein differenziertes pädagogisches Handeln, das soziale Differenz und Heterogenität berücksichtigt.

## 6. Warum wird selbstorganisiertes Handeln intensiv bearbeitet?

Es etablierte sich in den 80er Jahren eine pädagogisch äußerst fruchtbare Lebenslaufforschung die aufzeigen konnte, dass pädagogisches Handeln, genaue Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen, Erwerbs- und Berufskarrieren von verschiedenen Einflüssen abhängig sind (vgl. Alheit/Dausien 2002, 565ff): ökonomische und politische Strukturen, kulturelle Wertvorstellungen, institutionalisierte Übergänge und gesetzliche Altersnormen, normativ kritische Lebensereignisse im Erwachsenenalter, individuelle Entscheidungen aber auch familiäre Sozialisationsprozesse im frühen Lebensalter und schulische und betriebliche Selektionsmechanismen (Mayer 1990). Die Ergebnisse und Perspektiven der empirischen Bildungsforschung haben sich für erziehungstheoretische Reflexionen als äußerst fruchtbar erwiesen, weil sie den verengenden Blick auf einen bestimmten Lebensabschnitt überwinden und weil sich der Begriff des Lebenslaufs als Medium des Erziehungs- und Bildungssystems anbietet (vgl. Lenzen/Luhmann 1997). Pädagogisches Handeln wird seither als selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Handeln auch in informellen Kontexten verstärkt reflektiert.

Die Frage, wie Erwachsene lernen, wie sie dabei optimal unterstützt werden und wie sie die erworbenen Informationen sinnvoll verknüpfen und in Wissen überführen können, steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. Ziel ist die Überführung "trägen Wissens" (Renkl 1996) in Wissen, das für die Lösung praktischer Problemstellungen angewendet werden kann. Entscheidend ist hierzu die Fähigkeit zur Nutzung, Vernetzung und Integrierung von zunehmend externalisierten Wissensbeständen in internalisiertes Wissen. Das Konzept des Wissensmanagements ist dabei eine Fortführung des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens.

Das selbstgesteuerte Lernen ist wiederum eng verknüpft mit dem Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Dohmen 1997). Ihm liegt eine konstruktivistische Lehr-Lerntheorie zugrunde, die "an die Stelle einer passiven Rezeption isolierter Fakten die aktive Konstruktion komplexer Inhalte setzt" (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 8). Begriffe und Konzepte, die nahezu synonym für das Konzept des selbstgesteuerten Lernens verwendet werden, sind u.a.: selbstorganisiertes Lernen, selbständiges Lernen, autonomes Lernen, autodidaktisches Lernen, selbstregulierendes Lernen, informelles Lernen, individualisiertes Lernen, self directed learning. Das selbstgesteuerte Lernen geht davon aus, dass das Individuum die Initiative zur eigenen Lernerfahrung ergreift, d.h. eigene Lernbedürfnisse erkennt und diagnostiziert, seine Lernziele bestimmt und den Lern-

prozess hinsichtlich Zeitmanagement und benötigter Lernmittel eigenständig plant, Ressourcen organisiert und den Lernprozess in bezug auf Lerndauer, -zeit, -intensität koordiniert und evaluiert. Diese Selbststeuerung setzt auf seiten des Lernenden ein profiliertes Selbstkonzept, die Fähigkeiten zur analytischen Orientierung und zur sozialen Unabhängigkeit voraus. Handeln erfordert also motivationale Komponenten (thematisches Interesse, Ziele), prozessuale emotionale Komponenten (Selbstwert erhaltende Strategien), inhaltlich kognitive Komponenten (Inhalts-, Aufgaben-, Strategiewissen) und prozessuale kognitive Komponenten (Informationsverarbeitungs-, Ressourcen-, Kontrollstrategien).

Neuere Untersuchungen weisen verstärkt darauf hin, dass das selbstgesteuerte Lernen ein aktiver Prozess des Lernenden ist, der jedoch nicht losgelöst von der Umwelt verstanden werden darf und der keinen Verzicht auf Lehre bedeutet: Erfolgreich wird selbstgesteuertes Lernen v.a. dann sein, wenn Lernende erkennen, mit welchen Materialien, mit welchen Formen der Unterstützung sie in unterschiedlichen Situationen am besten lernen können (vgl. Kraft 2002). Besonders zu Beginn eines beabsichtigten Lernprozesses wird deshalb die Bedeutung von Beratung für Prozesse des selbstgesteuerten Lernens betont, um zeitliche, personelle, motivationale und finanzielle Fehlinvestitionen und damit verbundene Frustrationen zu vermeiden.

Daneben zwingt das Konzept des selbstgesteuerten Lernens aus Sicht der Bildungsforschung zu einer veränderten Betrachtung und Umgestaltung der Handlungskompetenzen der Lehrenden/Dozenten und der Lernenden. Die wichtigsten Aspekte sind hierbei auf seiten des Dozenten zum einen, dass der Lehrende nicht mehr als Verwalter und Vermittler von formalisiertem Wissen, sondern als Lernberater oder Lernbegleiter des Lernenden verstanden wird (Coaching). Er wird zum Organisator/Moderator von Lernprozessen und begleitet als Coach die individuellen Planungskonzepte des Lernenden. Die Bildungsforschung hat dabei ihre Aufgaben erweitert, weil nun die Gestaltung und Bereitstellung von Lernumgebungen, die das selbstgesteuerte Lernen fördern, ebenfalls Untersuchungsfeld werden.

Allerdings ist auch eine Verlagerung des Erkenntnisinteresses in der Bildungsforschung zu vermerken: Probleme der Qualitätssicherung, der Evaluation und des Qualitätsmanagements von Institutionen und Situationen werden in neuerer Zeit in handlungsorientierter Absicht verstärkt aufgegriffen. Besonders hervorzuheben sind dabei die Konzepte kompetenzbasierter Bildung im schulischen Bereich in der Tradition der OECD-Studien.

## **7. Was wissen wir nicht, um pädagogisch verantwortlich planen und handeln zu können?**

Wir wissen einiges und dennoch gibt es große Wissenslücken in der Bildungsforschung:

Wir haben zwar große Datensätze zu den Strukturen des Bildungssystems, aber wir haben insbesondere in der Berufs- und Weiterbildung keine gefächerten Zeitreihen- und Verlaufsdaten. Wir wissen wenig über die Ausdifferenzierung unseres Berufsbildungssystems in Teilsegmente, wie das duale Berufsausbildungssystem, das Schulberufsbildungssystem und das kompensatorische Chancenverbesserungssystem. Der Zusammenhang von formalen, non-formalen und informalen Lern- und Handlungsprozessen ist weitgehend unklar und die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsstufen und den Bildungsbereichen sind nicht transparent. Es fehlt ein Bildungspanel, es fehlen Kohorten-Sequenzanalysen, die u.a. über „wider benefits of learning“, also über den unmittelbaren „output“ hinaus über den längerfristigen „outcome“ von Bildung in ökonomisch nicht reduzierter Form Auskunft geben. Derzeit werden Anstrengungen bei der Bildungsplanung und beim konkreten pädagogischen Handeln vor allem aus den internationalen Defizitdiagnosen abgeleitet. Dies dürfte schon mittelfristig zu wenig sein, um ein dauerhaftes bildungspolitisches und pädagogisches Engagement zu erhalten. Heute geht man zwar nicht mehr davon aus, dass sich alle pädagogischen Institutionen in modernen Gesellschaften in gleicher Weise und in gleicher Geschwindigkeit verändern. Es wird von einem partiellen Wandel und von spezifischen Modernisierungsprozessen in Institutionen ausgegangen. Dennoch lassen sich handlungsrelevante Gemeinsamkeiten des Wandels pädagogischer Institutionen feststellen: Die Ausdehnung der pädagogischen Arbeit, die zunehmende Professionalisierung, die stärkere Verrechtlichung verschiedener pädagogischer Berufsfelder ist genau so zu erwähnen, wie das in den letzten Jahren immer stärkere Interesse an Evaluation, an Qualitäts- und Effizienzkontrolle der pädagogischen Arbeit. Besonders im Zusammenhang mit Konzepten des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens wird heute eine Kultur der Zusammenarbeit und Kooperation pädagogischer Institutionen propagiert (Vernetzung, Lernende Regionen).

Das institutionelle Handlungsproblem besteht darin, dass innovative pädagogische Gestaltungsprozesse und reformpädagogische Praxis in Institutionen über reine bürokratische Rationalität hinausgehen und sich gleichzeitig mit zunehmend unsicheren Ausgangsbedingungen auseinander setzen müssen: Unsicherheit über die weitere ökonomische und soziale Entwicklung und die öko-

logischen Ressourcen, über die Nachfrage nach institutioneller Bildung und Erziehung, über die künftigen Prioritäten einer föderalistisch differenzierten Bildungspolitik, über die präzisen künftigen Zukunftsaufgaben. Wir wissen, dass in vielen Fällen auch dezentrale lokale Planungen hohe Bedeutung haben, dass zeitlich begrenzte Maßnahmen ohne feste pädagogische Institutionalisierung zur Problemlösung in vielen Fällen ausreichen. Dezentrale Planungen haben den Vorteil, dass die konkreten Umweltbedingungen und Erziehungskonzepte pädagogischer Institutionen beim Handeln genauer berücksichtigt werden können.

Und wir haben ein weiteres Problem – die mangelnde kognitive und soziale Kohäsion zwischen den sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen. Was heißt dies genauer?

## **8. Differenzierung, Entdifferenzierung und vernetztes Handeln**

Die Probleme entstehen aus folgenden Gründen. Die organisierten Erziehungs- und Bildungsprozesse erfüllen zumindest vier Funktionen gleichzeitig, die Funktion der (1) Qualifizierung und Selektion von Schülern, Auszubildenden und Erwerbstätigen geht Hand in Hand mit (2) der Sozialisation von Heranwachsenden im Hinblick auf die Vorbereitung für Berufs- und Staatsbürgerrollen (3) der sozialen Integration in ein auf Solidarität und Kooperation angewiesenes Gemeinwesen und (4) der Enkulturation von Individuen (kulturelle Reproduktion) mittels kommunikativer Verständigung, intellektueller Aufklärung und moralischer Bildung. Organisierte Erziehung und Bildung ist zu einem hoch arbeitsteiligen Prozess geworden, bei dem die aufgeführten Funktionen von unterschiedlich pädagogisch qualifizierten Personen an verschiedenen institutionellen Orten in verschiedener Gewichtung wahrgenommen werden. Das korporative Bewusstsein von Pädagogen (Lehrern und Sozialarbeitern, Berufsschullehrern und Ausbildern, Freizeitberatern und pädagogischen Animatoren, Erwachsenenbildnern und Jugendleitern, Fachdidaktikern und wissenschaftlich arbeitenden Pädagogen und den vielen im praktisch-pädagogischen Feld tätigen Laien) verdünnt sich in dieser Situation zu dem intersubjektiv bewusst gehaltenen Wissen, dass andere Pädagogen in anderen Einrichtungen etwas ähnliches tun und dass sie ebenfalls ein Bündel der genannten Erziehungs- und Bildungsfunktionen und Aufgaben erfüllen. Über den arbeitsteiligen pädagogischen Prozess – nicht über eine gemeinsame Berufsethik – bleiben die Erziehungs- und Bildungsaufgaben und letztlich die Tätigkeiten von Pädagogen miteinander verschränkt.

Wenn die verschiedenen Tätigkeiten von Pädagogen aufeinander bezogen bleiben, liegt dies heute aber nicht mehr an der Bindungskraft eines Wertekonsens oder auch normativer Leitbilder. Hier ist den differenzierungs- und systemtheoretischen Realisten zuzustimmen, die einen Wertekonsens für unterschiedliche pädagogische Bereiche als Ganzheitsidee skeptisch betrachten. Bereichsbezogene Werte funktionieren als Selbstbeschreibungen und als Handlungsorientierungen wirkungsvoller. Die Mannigfaltigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche, die Heterogenität der Wertorientierungen von elterlichen Milieus, die Verschiedenheit der Aufgaben und Funktionsbündel der ausdifferenzierten Bildungsbereiche lassen einen übergreifenden inhaltlich eindeutigen Werteanker, sei er religiöser, ethischer oder politischer Natur nicht mehr zu. Wer nun aber an einem integrierenden Selbstverständnis der pädagogischen Profession und Kooperation interessiert bleibt, muss angeben, auf was sich dieses Selbstverständnis denn heute noch gründen kann. Man findet bereits bei Friedrich Schleiermacher (1826) die Formulierung dieses Problems, das allerdings in der heutigen Gesellschaft noch viel schärfer sichtbar wird als zu Anfang des 19. Jahrhunderts: „Die Erziehung [...] soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen [...]. Es kommt darauf an, dass zwischen diesen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das gesellige Leben und das Erkennen zu Erziehen nicht ein Widerspruch stattfindet. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, dass zwischen den verschiedenen Gemeinschaften eine wirkliche oder scheinbare Disharmonie obwaltet“ (Schleiermacher 1957, Bd. 1, S. 29).

Es mag einfach klingen, aber Teilbereiche der Bildung und fachinterne Öffentlichkeiten wie auch gesellschaftliche Segmente lassen sich nur durch Kommunikation koordinieren und in bestimmten Fällen auf begrenzte Zielsetzungen verpflichten. Die Vernetzung von Kommunikation, die sich den am Verfahren bezogenen Normen kommunikativer Rationalität verpflichtet, ist das, was wir anstreben können. Bildung kann Handeln nicht an einem Wertekonsens ausrichten, kann aber dazu beitragen, dass viele Heranwachsende und Erwachsene darauf vorbereitet werden, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, in Teams sich zu ergänzen, so dass auf diese Weise soziale Integration und organische Solidarität (E. Durkheim), also Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens – auch im internationalen Kontext – gefördert und stabilisiert werden.

Und was leistet die Bildungsforschung in diesem kommunikativen Prozess? Bereits die Pioniere der Bildungsforschung, die pädagogisch-soziologische, pädagogisch-psychologische und eine autonom integrierende Pädagogik unterschieden (wie Aloys Fischer in den 20er und frühen 30er Jahren an der LMU München), haben die Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit im Kontext empirisch-pädagogischer Forschung betont. Bei den Vorläufern der empirischen Bildungsforschung wird deutlich, dass pädagogische Tatsachenforschung eine Orientierungs-, manchmal Steuerungs- und jedenfalls Aufklärungsfunktion für pädagogisches und soziales Handeln haben kann. Die empirische Bildungsforschung ist fortwährend gefordert, unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven, die jeweils sich neu darstellenden pädagogisch-relevanten Tatsachen in die pädagogische Reflexion mit einzubringen. Wenn empirischer Bildungsforschung eine Orientierungs-, Aufklärungs- und begrenzte Steuerungsrelevanz zuzusprechen ist, dann ist damit jene handlungsbezogene Wirkung der Ergebnisse der Bildungsforschung zu verstehen, die dazu dient, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären. In diesem Sinne ist Bildungsforschung eine handlungsrelevante und kritische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnis zuzusprechen.

## Literatur

- Achtenhagen F., Lempert W. (Hrsg.). (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I-V)*. Opladen.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und Lebenslanges Lernen*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen. S. 565 – 587.
- Avenarius H./Ditton, H. u.a. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2*, Bielefeld.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2003): *Pisa und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Beiheft; 2003*, Opladen.
- Baumert, J.(Hrsg.) (2000): *Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich / Deutsches PISA-Konsortium*. Opladen.
- Baumert, J./Lehmann, R. u.a. (1997): *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J./Eigler, G./Ingenkamp, K./Macke, G. Steinert, G./Weishaupt, H. (1992): *Zum Status der empirisch-analytischen Pädagogik in der deutschen Erziehungswissenschaft*. In: Ingenkamp, K./Jäger, R.S./Petillon, H./Wolf, R. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. I*. Weinheim, S. 1-90.
- Benner, D. (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim.
- Bos, W. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. München.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Bronfenbrenner, U. (1994): *Ecological models in human development*. In: Husen, T./Poslethwaite, T.N. (Ed.): *The International Encyclopedia of education*, Vol. 3, New York, p. 1643-1647.
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart.
- Dohmen, G. (Hrsg.)(1997). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn.
- Durkheim, E. (1972): *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf.
- Ehrenspeck, Y. (2002): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen. S. 141-154.
- Fend, H. (2001): *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München.
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen.
- Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt a.M.
- Fischer, A. (1921): *Erziehung als Beruf*. In: Kreitmair, K. (Hrsg.) (1950): *Aloys Fischer. Leben und Werk*. Bd. 2. München. S. 31-71.
- Friedeburg, L. v. (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.
- Holtappels, H.G. (2002): *Schulische Bildung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen. S. 293-314.
- Horstkemper, M. (2002): *Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen. S. 409–425.

- Ingenkamp, K./Jäger, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik von 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I u. II. Weinheim.
- Klieme, E. u.a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, BMBF. Bonn.
- Kraft, Susanne (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Mayer, K.U. (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Mayer, K.U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31. Opladen. S. 7-21.
- OECD (2003): Education at a Glance. Paris.
- Paulsen, F. (1919/21): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bd.. Berlin.
- Reimann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 6, Wissen. Göttingen. S. 457-500.
- Reimann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997a): Wissensmanagement: Phänomene - Analyse - Forschung - Bildung. Forschungsbericht Nr. 83. München.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, S. 78-92.
- Schleiermacher, F. (1957): Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826. Heidelberg.
- Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften I. Hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt a. M.
- Schütz, A./Parsons T. (1977): Zur Theorie sozialen Handelns. Frankfurt a.M.
- Timmermann, D. u.a. (2004): Expertengruppe: Finanzierung Lebenslangen Lernens, BMBF. Bonn.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim.
- Tippelt, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 2, 1998. S. 239-260.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Aloys Fischer: Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung (1880 – 1937), Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. München.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 2, 1998. S. 157-180.
- Weber, M. (1973): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hrsg. Von J. Winckelmann. Tübingen.
- Weishaupt, H./Steinert, B./Baumert, J. (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Bd. 98. Bonn.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 478–493.

## **Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt**

*Anlage und Ergebnisse einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen*

*Arnd-Michael Nohl*

In den vergangenen Jahren hat sich ein Forschungsansatz herauskristalliert, profiliert und durch vielfältige Untersuchungen etabliert, in dem erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellungen mit qualitativen bzw. rekonstruktiven Methoden empirisch untersucht werden. Wenn dieser Forschungsansatz bisweilen als qualitative Bildungsforschung bezeichnet wird, so eignet dieser Begrifflichkeit eine (durchaus funktionale) Unschärfe an: Einerseits werden unter diesem Begriff alle qualitativ-empirischen Untersuchungen innerhalb der Erziehungswissenschaft (also auch jene zu Sozialisation, Lernen, Erziehung, pädagogischen Organisationen etc.) gefasst; andererseits meint er solche Forschungsarbeiten, die sich dezidiert mit Bildungsprozessen befassen. Auch wenn mein Beitrag durchaus von Relevanz für die qualitative Bildungsforschung im weiteren Sinne sein mag, werde ich mich doch hauptsächlich auf die empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen beziehen.

Die dokumentarische Methode, die mir dabei als zentrales Auswertungsverfahren dient, ist bislang vor allem dort in der Erziehungswissenschaft angewendet worden, wo es um milieuspezifische Sozialisation und informelles Lernen geht.<sup>43</sup> Dem vorliegenden Beitrag hingegen liegt ein Forschungsprojekt zu Grunde, in dem ich Bildungsprozesse, genauer: jene Bildungsprozesse, die mit spontanem Handeln beginnen und zu einer Transformation von Lebensorientierungen führen, dokumentarisch interpretiert habe.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Um hier einige relevante Studien zu nennen: Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996; Nohl 1996 u. 2001a; Fritzsche 2003; Weller 2003. Ausnahmen stellen Nentwig-Gesemann 1999 u. Wagner-Willi 2005 dar, in denen es um pädagogisch relevante Fragestellungen in Schule und Kindertagesstätte geht.

<sup>44</sup> Bislang bedient sich die Bildungsforschung im engeren Sinne kaum der dokumentarischen Methode. Siehe aber Schäffers (2003) Arbeit zur Generationenbildung und Schittenhelms (2005) bildungssoziologische Forschung.

Über die Grenzen einzelner Auswertungsverfahren hinweg wird qualitative Bildungsforschung (auch in ihrem weiteren Sinne) zumeist als empirisch wie theoretisch ambitioniertes Projekt verstanden. In diesem Beitrag skizziere ich in einem ersten Schritt (Abschnitt I), wie Theorie und Empirie in ein reflexives Verhältnis gebracht werden können und warum es hierfür angeraten ist, die empirische Forschung über die Einzelfallanalyse hinaus bis hin zur Generierung von Theorien und – wie dies charakteristisch für die dokumentarische Methode ist – von Typen zu treiben. Sodann (Abschnitt II) werde ich anhand des erwähnten Forschungsprojekts einerseits aufzeigen, wie spontan begonnene Bildungsprozesse so dokumentarisch interpretiert werden können, dass ihr phasenhafter Ablauf und ihre Lebensaltersspezifik in Typiken gefasst werden können; andererseits wird anhand grundlagentheoretischer Überlegungen, die im Zeichen des Pragmatismus stehen, zu zeigen sein, wie die theoretische Reflexion in ein Austauschverhältnis mit der empirischen Analyse gebracht werden kann. Anschließend (Abschnitt III) greife ich sowohl auf empirische Ergebnisse als auch auf den dokumentarischen Ansatz der Typenbildung zurück, um die Verschränkung von Individualität und Kollektivität in den untersuchten Bildungsprozessen herauszuarbeiten.

## **I. Zur qualitativen Bildungsforschung**

Für die Bildungsforschung ist das Verhältnis von Empirie und Theorie von zentraler Bedeutung. Hier einen unüberwindbaren Gegensatz zwischen empirischer Forschung und theoretischer Reflexion zu hypostasieren oder gar Empirie und Theorie zwei unterschiedlichen Subdisziplinen zur ausschließlichen Beschäftigung zuzuweisen, würde in die Sackgassen theorieloser Empirie und empirieloser Theorie (vgl. Bohnsack 2005; siehe auch Wigger 2004, S. 490) führen.

Schon Heinrich Roths Aufruf zur „realistischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft lässt sich als ein Plädoyer dafür lesen, die „Intensität der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Forschung“ (Roth 1961, S. 488) zu erhöhen. Dass die empirische, meist quantitative Bildungsforschung sich dann doch von der Bildungstheorie entfernt hat, veranlasste Heinz-Elmar Tenorth rund 35 Jahre später zu der Bemerkung, „daß auch heute in der empirischen Bildungsforschung von bildungstheoretischen Überlegungen gelernt werden könnte“ (Tenorth 1997, S. 952). Doch auch die Bildungsphilosophie kann von der empirischen Forschung profitieren. Dass theoretische Reflexion und empirische

Forschung sich ergänzen, dass „der praktische Beobachtungssinn und der philosophirende Geist gemeinschaftlich thätig seyn“ sollen, hat schon Wilhelm von Humboldt (1960, S. 338) gesehen.

Ein solches reflexives Verhältnis von Theorie und Empirie ist der Ausgangspunkt der qualitativen Bildungsforschung, insofern sie in einem dezidiert bildungstheoretischen Rahmen empirisch forscht. Insbesondere Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (1999) haben gezeigt,<sup>45</sup> dass Bildungsforschung empirisch differenziert und zugleich theoretisch gehaltvoll sein kann.<sup>46</sup> Dabei dient das reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie nicht nur dem „wechselseitigen (und spiralförmigen) Festerschnüren von Theorie und Empirie“ (Garz/Blömer 2002, S. 443). Vor allem ist es wichtig, mit einer geistes- und sozialwissenschaftlich fundierten Theorie den Blick für die empirischen Phänomene zu schärfen und auf der Basis empirischer Forschung neue Fragen an die Bildungstheorie zu richten.<sup>47</sup> Das reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie schließt also nicht Denkhorizonte, sondern dient vor allem ihrer Erweiterung.

Hinsichtlich der theoretischen Reflexion ist allerdings zwischen Grundlagentheorie einerseits und Gegenstandstheorie andererseits zu unterscheiden. Auf der Ebene gegenstandsbezogener Theorie bleibt die qualitative Bildungsforschung vorab der Forschung abstinent, um dann selbst Hypothesen und Theorien empirisch zu generieren, wie dies Barney Glaser und Anselm Strauss (1969) in der Grounded Theory dargelegt haben. Im Gegensatz zur klassischen Version der Grounded Theory bedarf die Bildungsforschung meines Erachtens aber einer grundlagentheoretischen Reflexion ihrer zentralen Kategorien. Denn die „rekonstruktiven Verfahren haben ihre methodologische Präzision vor allem dort gewonnen, wo sie ... Grundbegriffe auf einer formalen oder meta-theoretischen Ebene zu definieren vermochten“ (Bohnsack 2003, S. 204f). Die qualitative Bildungsforschung muss daher insbesondere präzise definieren, was unter Bildung zu verstehen sei, ohne aber theoretisch zu präjudizieren, wie Bildung sich empirisch vollziehe.

<sup>45</sup> Siehe auch ihre Beiträge in diesem Band.

<sup>46</sup> Auf die enge Verbindung von Bildungsphilosophie und qualitativer Bildungsforschung hat auch Ehrenspeck (2002) hingewiesen.

<sup>47</sup> Ein dezidiert reflexives Verhältnis von Theorie und Empirie kann für die qualitative Bildungsforschung in ihrer breit angelegten Definition, verstanden als qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft, als auch für ihre Ausprägung als Programm zur Erforschung von Bildungsprozessen geltend gemacht werden. In diesem Artikel beschränke ich mich auf die letztgenannte Ausprägung. Zu den Ansätzen einer weiter gefassten qualitativen Bildungsforschung siehe u.a. Krüger/Marotzki 1999.

Mit ihren grundlagentheoretischen Reflexionen, die unter anderem im Pragmatismus (vgl. Nohl 2004), in den Wissenssoziologien (vgl. u.a. Schäffer 2003), aber auch in geisteswissenschaftlichen (vgl. u.a. Marotzki 1990; von Felden 2003) und poststrukturalistischen Traditionen (vgl. u.a. Koller 1999) fußen, hat die qualitative Bildungsforschung ihren Blick auf die Empirie geschärft. Insofern es hier in Auseinandersetzung mit empirischen Rekonstruktionen auch zur Veränderung und Erweiterung der theoretischen Kategorien kommt, impliziert empirische Forschung gerade keine „Stilllegung der Arbeit an den sie leitenden Kategorien und Begriffen“ (Ruhloff 1998, S. 413). Denn wie ich weiter unten anhand meiner Forschungsarbeit zeige, bietet die empirisch-rekonstruktive Forschung immer wieder Überraschungen, die Anlass zur grundlagentheoretischen Reflexion sind.

Um ihren empirischen Rekonstruktionen Gewicht zu verleihen und sie den Gefahren einer bloßen Subsumtion unter vorgefertigte Gegenstandstheorien zu entziehen, hat die qualitative Bildungsforschung unterschiedliche Wege entwickelt, von der Singularität des Einzelfalles auf Fallübergreifendes zu schließen. Denn auch wenn die qualitative Bildungsforschung – insbesondere in ihrer Ausprägung als Biographieforschung – bisher überwiegend zu Recht als „auf den Einzelfall hin orientiert“ (Tippelt 1998, S. 243; vgl. auch Tenorth 2000, S. 288) gesehen wird, muss sie sich zukünftig zunehmend „den Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung“ und damit „dem Problem der Generalisierbarkeit ihrer Aussagen stellen“ (Krüger 1999, S. 26).

Die Grounded Theory von Glaser und Strauss, die den Vergleich als „constant comparative method“ (vgl. 1969, S. 101) praktiziert, hat hier erste wesentliche Schritte zur Transzendierung des Einzelfalles aufgezeigt. Die dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) geht diesen Weg weiter und zielt auf eine komplexe Typenbildung, in der fallübergreifende Dimensionen pädagogisch relevanter Phänomene im Zentrum stehen.

In der dokumentarischen Methode werden mehrere Einzelfälle von Beginn der Auswertung an miteinander verglichen und auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen herausgearbeitet. Auf einer ersten Ebene, jener der „formulierenden Interpretation“, werden die (gemeinsamen oder unterschiedlichen) Themen identifiziert, die in den Fällen zur Sprache kommen. Auf einer zweiten Ebene, jener der „reflektierenden Interpretation“, wird dann rekonstruiert, wie die gemeinsamen Themen in den jeweiligen Fällen auf unter Umständen unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden. Die dokumentarische Methode bleibt also nicht auf der thematischen Ebene, auf der sich

fallspezifische und -übergreifende Ereignisse, Sujets und Problemstellungen zeigen, stehen; vielmehr rekonstruiert sie den Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2003, S. 135f), innerhalb dessen diese Themen bearbeitet werden.

Lassen sich zunächst sowohl Orientierungsrahmen rekonstruieren, die von Fall zu Fall variieren, aber auch solche, die den Fällen gemeinsam sind, so wird die komparative Analyse (vgl. hierzu auch Nohl 2001b) dann so weitergeführt, dass in zwei Fällen, denen ein Orientierungsrahmen gemeinsam ist, nach weiteren Problemstellungen und Themen gesucht wird, die in unterschiedlichen Orientierungsrahmen bearbeitet werden. Zum Beispiel lässt sich in meiner Forschungsarbeit hinsichtlich der Phasen von Bildungsprozessen fallübergreifend eine Phase des spontanen Handelns identifizieren (gemeinsamer Orientierungsrahmen), zugleich werden aber hinsichtlich des Lebensalters Unterschiede feststellbar: im Fall eines Jugendlichen lässt sich ein anderer Orientierungsrahmen rekonstruieren als im Fall einer Seniorin (s. Abb. 1).

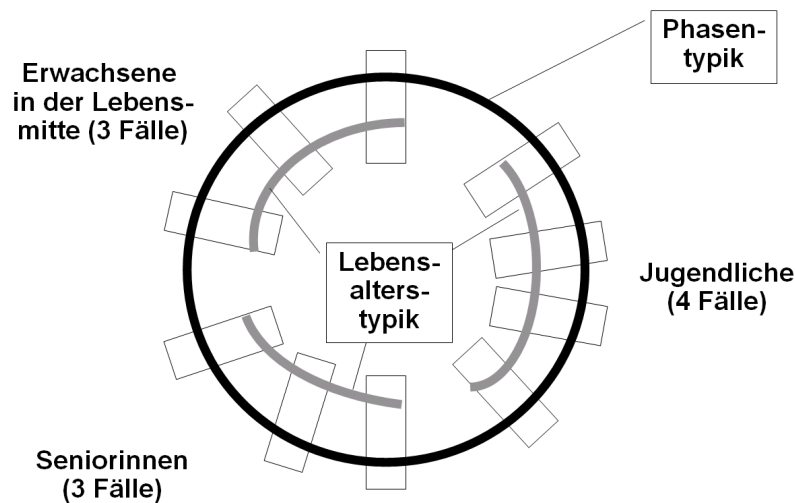


Abbildung 1: Fälle und Typiken

Dieser Kontrast hinsichtlich der (im Beispiel: lebensalterspezifischen) Orientierungsrahmen in der Gemeinsamkeit des (phasenspezifischen) Orientierungsrah-

mens „ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken“ (Bohnsack 2003, S. 143). Entlang einer Dimension (etwa jener der Bildungsphasen) wird dann eine Typik gebildet. Der Einzelfall geht aber nie in einer Dimension, in einer Typik auf. Vielmehr lassen sich im Vergleich mit anderen Fällen immer noch andere Dimensionen finden, die sich zur Bildung einer Typik eignen (etwa die lebensaltersspezifische Dimension).

Die dokumentarische Interpretation führt somit zu einer mehrdimensionalen Typologie, innerhalb derer sich generalisierungsfähige, weil einzelfallübergreifende Aussagen machen lassen. Eine solche Generalisierung (etwa der Phasen des Bildungsprozesses) bedeutet gerade nicht, diese Typiken lediglich zum Allgemeinen hin zu stilisieren, sondern sie in ihrer Überlappung – und das heißt: Differenzierung – durch andere Typiken (beispielsweise der lebensalters-typischen Aspekte) zu spezifizieren. In diesen empirisch spezifizierten Generalisierungen (vgl. Bohnsack 2001) sehe ich auch ein Anregungspotential für die bildungstheoretische Reflexion.

## II. Bildung und Spontaneität

In einem kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojekt habe ich versucht, den genannten Desiderata qualitativer Bildungsforschung, die auf das reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie sowie auf die Generalisierbarkeit der empirischen Aussagen verweisen, gerecht zu werden. Mein Ziel war es, solche Bildungsprozesse empirisch zu rekonstruieren, die sich aus spontanen Handlungspraktiken heraus entfalten, die also weder geplant waren noch durch Reflexion angetrieben wurden.

Für die grundlagentheoretische Definition von Bildung, einem Begriff, der bisweilen als „Container-Wort“ (Lenzen 1997, S. 969) oder als „multidisziplinäre Substratkategorie“ (Tenorth 1997, S. 975) bezeichnet wird, hat sich der Bildungsbegriff von Winfried Marotzki für meine Arbeit als sehr fruchtbar erwiesen. Marotzki (1990) bezeichnet jenen Prozess als Bildung, in dem sich die Selbst- und Welthaltungen von Menschen, d. h. ihre Lebensorientierungen *transformieren*. Im Unterschied dazu ist Lernen als die Mehrung von Wissen und Können *innerhalb* gegebener Selbst- und Welthaltungen definiert.

In unterschiedlichen Nuancierungen findet sich dieser Begriff eines transformativen Bildungsprozesses auch in den Arbeiten von Hans-Christoph Koller (1999), Rainer Kokemohr (1989) und Heide von Felden (2003) wieder. Er knüpft einerseits an die bildungsphilosophische Diskussion an, der es – wie

etwa in den Arbeiten von Helmut Peukert (1984 u. 2000) – um die Subjektwerdung des Menschen angesichts einer immer unübersichtlicheren Welt geht. Andererseits korrespondiert dieser Bildungsbegriff weitgehend der empirischen Kategorie der „Wandlung“, die von Fritz Schütze (1991; 1994; 2001) in der Auswertung zahlloser narrativer Interviews entwickelt wurde.

In meiner empirischen Untersuchung habe ich erstens die phasenhafte Abfolge solcher transformativer Bildungsprozesse rekonstruiert. Zweitens habe ich danach gefragt, ob diese Phasen in bestimmten Lebensaltern – z.B. in der Jugend – besondere Ausprägungen aufweisen.

Diese Forschungsfragen ließen sich nicht auf der Basis eines Einzelfalls beantworten. Vielmehr habe ich zehn Lebensgeschichten miteinander verglichen. Diese Lebensgeschichten wurden in narrativen Interviews mit Personen unterschiedlichen Alters erhoben und mit der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet: Neben Jugendlichen zählen auch Erwachsene in der Lebensmitte und Seniorinnen zu meinem Sample. Diese Variation des Lebensalters ermöglicht es mir, nicht nur in Bezug auf die Phasen des Bildungsprozesses Typisches – d. h. Fallübergreifendes – zu rekonstruieren. Auch in Bezug auf das Lebensalter konnte eine Typik entwickelt werden.

Im Folgenden sind zunächst die Phasen der Bildungsprozesse aufzuzeigen, die sich in allen genannten Lebensaltern finden (II.1). An diese ersten empirischen Ergebnisse schließen sich grundlagentheoretische Reflexionen an, die sich von Marotzkis Bildungsbegriff weg und hin zu einer pragmatistischen Bildungstheorie bewegen (II.2). Anhand einer ausgewählten Bildungsphase werde ich dann zeigen, wie diese Phase empirisch von der Lebensalterstypik modifiziert wird (II.3).<sup>48</sup> Auf dieser empirischen Basis werde ich dann wieder neue Fragen an die (pragmatistische) Grundlagentheorie stellen (II.4).

---

<sup>48</sup> Die empirischen und theoretischen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit lassen sich im vorliegenden Artikel nur in geraffter Form darstellen. Auch muss ich ganz darauf verzichten, diese Ergebnisse im Forschungsstand zu situieren. Für die ausführliche theoretische Argumentation, die empirischen Interpretationen und den Forschungsstand siehe Nohl 2004.

### II.1 Phasen des Bildungsprozesses

Aus den lebensgeschichtlichen Stegreiferzählungen der interviewten Personen lassen sich sieben Phasen des Bildungsprozesses herausarbeiten. Der Übersichtlichkeit halber sind diese Phasen unten in einer Grafik (s. Abb. 2) verzeichnet. Im Zusammenhang ihrer Darstellung des Beginns des Bildungsprozesses berichten die Personen davon, wie sie eines Tages etwas gesehen, entdeckt, oder gemacht haben, ohne dass sie dies geplant oder gar damit eine biographische Orientierung verbunden hätten. Dies können die ersten Breakdance-Bewegungen oder die erste Begegnung mit Rock- oder Sambamusik sein; es kann sich aber auch um die erste Beobachtung der handwerklichen Technik des Filzens handeln oder – wie dies charakteristisch für die Seniorinnen ist – um den (alten) Computer, den man unverhofft von den Kindern geschenkt bekommt. Dies ist die erste Phase des Bildungsprozesses, und sie ist erfüllt vom spontanen Handeln. Charakteristisch ist, dass in dieser *Phase des ersten spontanen Handelns* dieses noch vornehmlich beiläufig geschieht, ohne – auch im Nachhinein – eine besondere, biographische Wertigkeit zu erhalten. Man tanzt ein bisschen, macht oder hört Musik, oder schaltet den Computer einfach ein.

Wird das spontan eingeführte neue Handeln als Differenz zum Alten erfahren, so schließt sich eine sehr kurze *Phase der unspezifischen Reflexion* an. In dieser zweiten Phase des Bildungsprozesses wird den Jugendlichen, Erwachsenen und Seniorinnen lediglich klar, dass es sich hier um eine für sie interessante Handlungspraxis dreht, der sie jedoch noch keine biographische Bedeutung zumessen.<sup>49</sup>

Aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen lässt sich nun eine dritte *Phase, jene des Erkundens und Lernens* rekonstruieren. Ich betone hierbei das Explorative, denn meinen Untersuchungspersonen ist in diesem Moment ihres Lebensablaufs noch nicht klar, was sie überhaupt lernen, warum sie es lernen und wie sie es lernen sollen. Sie tasten sich voran, nutzen soziale Vorbilder, ler-

<sup>49</sup> Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Phasenhaftigkeit des Bildungsprozesses sowie die Phasen selbst nicht von den befragten Personen selbst expliziert worden sind. Vielmehr habe ich diese Phasen aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen, in denen sie als implizites Wissen vorliegen, rekonstruiert. Auf diese Weise nehme ich die subjektiven Perspektiven der Akteure, genauer: deren implizites bzw. atheoretisches Wissen, zwar ernst, arbeite aber auch die ihnen unterliegenden und dem Erzähler nicht bewussten Regelmäßigkeiten bzw. Orientierungsrahmen – etwa die Bildungsphasen – heraus. Heinz-Elmar Tenorth (2000, S. 289) hat kürzlich darauf hingewiesen, dass die qualitative Bildungsforschung gerade dann „theoretisch produktiv“ sei, wenn sie nicht nur der subjektiven Perspektive der untersuchten Akteure Rechnung trage, sondern diese auch transzendiere. Dies ist ein zentrales Merkmal gerade der dokumentarischen Methode, aber auch einiger anderer Auswertungsverfahren der qualitativen Bildungsforschung.

nen autodidaktisch und aus Fehlern. Charakteristisch für alle diese Vorgehensweisen ist, dass es den Lernenden noch an einem klaren Rahmen für ihr Tun fehlt.

Im Anschluss an die Erkundungsphase schildern die Erzähler/innen zumeist erste Präsentationen ihrer neu gewonnenen Fähigkeiten gegenüber anderen Menschen. Es kann sich in dieser vierten Bildungsphase um die eigenen Kinder handeln, aber auch um ein (halb-) öffentliches Publikum oder um erste Auftraggeber für Grafikdesignarbeiten usw. Diese *Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung* ist für die Bildungsprozesse von großer Bedeutung, denn anhand der Reaktionen ihrer Gegenüber gewinnt die eigene neue Tätigkeit an Relevanz. Im Lichte der Reaktion der anderen wird aus dem eher beiläufigen spontanen Handeln ein signifikantes, wie man mit George Herbert Mead (1980a) sagen kann.

Interessanter Weise schließt sich an die gesellschaftliche Bewährung eine *Phase des zweiten spontanen Handelns* an. In dieser fünften Bildungsphase bewegen sich die Personen bereits im zuvor gefundenen Medium spontanen Handelns. Das heißt, wer zuerst Breakdance machte, führt dies nun fort, wer Puppen aus Filz zu bauen begann, beginnt nun spontan, diese zu verkaufen, wer den Computer geschenkt bekam, entdeckt in der Phase des zweiten spontanen Handelns das Internet oder die dort sich aufhaltenden Mitseniorinnen.

Wie schon in der Phase der ersten Spontaneität zeichnet sich auch hier das Handeln dadurch aus, dass es einer Planung und eines biographischen Horizonts entbehrt. Es ist noch nicht mit biographischen um-zu-Motiven (im Sinne von Alfred Schütz) versehen. Vielmehr lassen sich – auch in der narrativen Darstellung – häufig gar nicht der Träger und die Bedingungen des Handelns unterscheiden, oder, handlungstheoretisch gesprochen: es gibt noch keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt der Handlung. Die Musik ergreift einen, man „ist“ beim Breakdance „in einer anderen Dimension“, man ist von der Betrachtung des Internet „fasziniert“. Hier wird zugleich deutlich, dass die spontane Handlungspraxis die Personen affiziert und begeistert, ihnen einen emotional-körperlichen Glückszustand ermöglicht. Die neue Handlungspraxis wird nun zu einem zentralen Tätigkeitsbereich in ihrem Leben, innerhalb dessen sich neue Lebensorientierungen entfalten.

Im Anschluss an die Phase des zweiten spontanen Handelns gelangen die untersuchten Personen ausnahmslos in eine *Phase der zweiten gesellschaftlichen Bewährung*. Die mittlerweile zentral gewordenen, spontan gefundenen Handlungspraktiken sind in dieser sechsten Bildungsphase der Reaktion durch die Gesellschaftsmitglieder ausgesetzt. Diese umfassen dann nicht mehr nur

enge Verwandte und Bekannte, sondern auch solche Gesellschaftsmitglieder, die den sich Bildenden unbekannt sind (z.B. das Breakdance-Publikum, die Kunden oder die anderen Internetuser). Wo sich die spontan gefundene Handlungspraxis nun auch gegenüber den generalisierten anderen positiv bewähren kann, kommt es zu einer Konsolidierung des mit der spontanen Handlungspraxis eingeleiteten Bildungsprozesses.

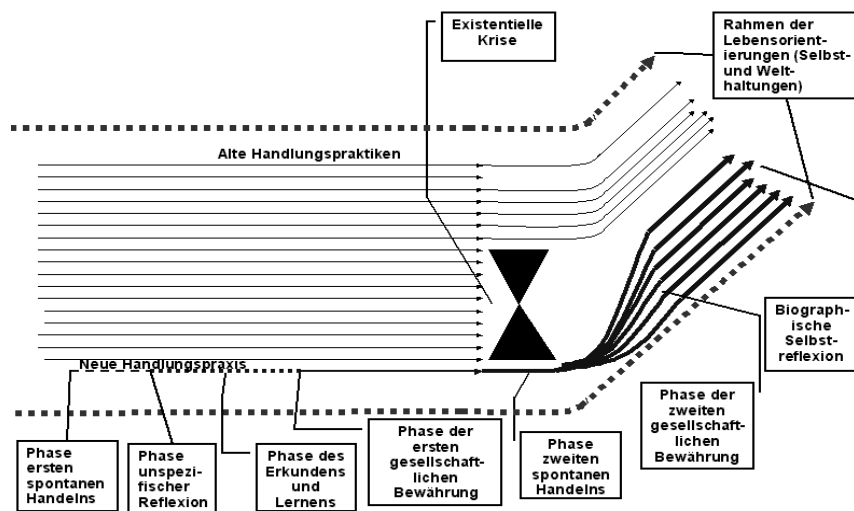


Abbildung 2: Phasen des Bildungsprozesses

Dieser spontane Bildungsprozess mündet in der *biographischen Selbstreflexion*, der siebten Phase. Die Jugendlichen, Erwachsenen und Seniorinnen konstatieren nun, dass sie sich sehr verändert haben, dass sich ihr Leben gewandelt habe, dass sie biographische „Brüche“ durchlaufen haben: So ist aus der arbeitslosen Verkäuferin eine Grafikdesignerin geworden, die in ihrer selbständigen Arbeit Beruf und Familie, Arbeits- und Lebensort integrieren kann. Oder die zuvor angesichts ihrer Pensionierung verzweifelte Managerin hat im Internet für sich eine neue Welt entdeckt, in der sie aufgeht. Und einer der Jugendlichen hat sich beispielsweise vom ‚Kleinkriminellen‘ zum anerkannten Breakdancer mit völlig neuen Lebensperspektiven gewandelt.

Da ich die Typik der Phasen im Bildungsprozess nicht aus der Abstraktion eines Einzelfalles entwickelt habe, sondern in der komparativen Analyse höchst unterschiedlicher Fälle, ist diese Typik schon auf einem recht hohen Generalisierungsniveau angesiedelt. Dieses Generalisierungsniveau ermöglicht es, den Blick für die Bildungstheorie zu schärfen. Insbesondere war ich dazu gezwungen, meinen Ausgangspunkt, die Bildungstheorie von Winfried Marotzki, in bestimmten Aspekten zu hinterfragen. Denn zwar erwies sich Marotzkis Unterscheidung zwischen transformativen Bildungsprozessen und kontinuierlichem Lernen weiterhin als relevant. Doch lässt sich die Bildsamkeit spontanen Handelns mit Marotzkis Ansatz nicht reflektieren.

## *II.2 Pragmatistische Reflexionen im Anschluss an John Dewey*

An dieser Stelle bot sich eine ganz andere philosophische Denkrichtung an, die schon bei der Entwicklung der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1969) Pate gestanden hatte. Es ist dies der Pragmatismus des Pädagogen und Philosophen John Dewey, in dessen Zentrum der Handlungsbegriff steht.

Handeln wird von Dewey tripolar verstanden: Gewohnheitsmäßiges Handeln, „habit“, liegt dort vor, wo Mensch und Welt sich in einer Passung befinden (vgl. Dewey 1980). Wo diese Passung aus den Fugen gerät, kann es entweder zu reflektiertem Handeln kommen (vgl. Dewey 1986d), oder aber spontane Handlungsanregungen, die sogenannten „Impulse“ und „Impulsionen“, dominieren das Handeln (vgl. Dewey 1980 u. 1987). Die spontanen Impulsionen rühren aus der Fülle vorbewusster Lebenserfahrung. Sie bringen, so Dewey, „eine Erfahrung (experience) in Gang ..., die nicht weiß, wohin sie geht“ (1987, S. 66).<sup>50</sup> Im spontanen Handeln, das sich jenseits von Gewohnheit und (biographischer) Reflexion entfaltet, verschwimmen die Grenzen von Subjekt und Objekt (von Mensch und Welt). In dieser Unmittelbarkeit spontanen Handelns treffen – jenseits der Kontrolle durch die Akteure – die Kontingenzen der Welt und die Sensibilität der Akteure aufeinander und führen zur Entstehung des Neuen.

In Deweys pragmatistischer Handlungstheorie hat die Spontaneität also einen systematischen Ort. Doch betrachtet man die Pädagogik John Deweys (1985 u. 1986a), so betont er die Kontinuität von Erfahrung, nicht aber deren Transformation.<sup>51</sup> Brüche und Diskontinuitäten in Erfahrungen und

<sup>50</sup> Übersetzung aus dem amerikanischen Englisch durch den Autor.

<sup>51</sup> So schreibt Dewey: „The continuity of any experience, through renewing of the social group, is a

Orientierungen gelten ihm – insbesondere im Zusammenhang spontanen Handelns – gar als pädagogische Krisenerscheinungen.<sup>52</sup>

Vor dem Hintergrund der empirisch rekonstruierten Bildungs- und Wandlungsprozesse ist mir dann aber aufgefallen, dass John Dewey sehr wohl von Transformationsprozessen spricht. Allerdings nicht in seinen pädagogischen Arbeiten, sondern in seiner knappen Schrift zur Theorie des Religiösen (vgl. auch Joas 1996, S. 210). In deren Zentrum steht die „adjustment“, in der es zu „Veränderungen in uns selbst kommt in Bezug auf die Welt in der wir leben, die viel umfassender und tiefer verwurzelt sind“. Sie beziehen sich auf „unser Sein in seiner Gesamtheit“ (1986b, S. 12). Solche adjustments müssen nicht notwendiger Weise religiös konnotiert sein und als Konversionen erlebt werden. Sie sind auch – dies macht Dewey deutlich – als herausgehobene Ereignisse in säkularen Lebensgeschichten zu finden. Auch wenn Dewey dies so nicht gesehen hat, kann die „adjustment“ also im Zentrum einer pragmatistischen Bildungstheorie stehen.

Die transformativen adjustments können – folgt man Dewey – durch spontane Handlungspraktiken in Gang gesetzt werden. Spontaneität wird in Deweys Pragmatismus aber nicht als *creatio ex nihilo* verstanden. Vielmehr schöpft die Spontaneität aus den vorreflexiven, lebensgeschichtlichen und milieuspezifischen Erfahrungen der Akteure. Das Potential dieses „qualitativen Hintergrunds“ (Dewey 1986c) wird durch das spontane Handeln mobilisiert.

Diese grundlagentheoretische Argumentation Deweys brachte mich dazu, die dem Bildungsprozess vorangehenden Abschnitte der Lebensgeschichten genauer zu untersuchen und den möglichen Vorerfahrungen empirisch nachzuspüren, aus denen das spontane Handeln schöpft. Hilfreich war hier vor allem, dass auch die Sich Bildenden selbst diese biographischen und milieuspezifischen Erfahrungshintergründe ihrer neuen, für den Bildungsprozess so wichtigen Handlungspraxis reflektierten. So verbindet der Breakdancer seinen Hardcore-Tanzstil mit seiner „Lebensgeschichte“. Der Samba-Percussion-Lehrer vergleicht den Kampf ums „Überleben“, für den der brasilianische Samba steht, mit seinem Sich-„Durchbeißen“ als Kind von Hilfsarbeitern. Gerade diesen Personen ist jedoch auch die Diskontinuität ihres Wandlungsprozesses bewusst (im Sinne biographischer Selbstreflexion). Denn es führt für sie trotz dieser Ver-

---

literal fact. Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life” (Dewey 1985, S. 5).

<sup>52</sup> So schreibt Dewey: „There always exists a goodly store of non-functioning impulses which may be drawn upon. Their manifestation and utilization is called conversion or regeneration when it comes suddenly. But they may be drawn upon continuously and moderately. Then we call it learning or educative growth” (1980, S. 73).

knüpfungen keine gerade Linie von der sozialen Herkunft in die neu gewonnenen Handlungsorientierungen, vielmehr konstatieren sie „Brüche“ und „Zufälle“, d. h. Punkte in ihrem Leben, an denen es hätte auch anders kommen können.

An dieser Stelle lassen sich die Bildungsprozesse so voneinander differenzieren, dass auch normative Einschätzungen möglich werden: Es finden sich in meinem Sample Wandlungsprozesse, die von den Betroffenen nur wenig reflektiert werden, während andere Personen auf sehr luzide Weise Kontingenzen wie Zwangsläufigkeiten ihrer Lebensgeschichte zu Tage brachten. Obgleich auch diese Bildungsprozesse also im spontanen Handeln ihren Anfang genommen hatten, mündeten sie doch in eine tiefgehende Reflexion. Zu betonen ist hierbei, dass gerade auch bei denjenigen unter den Untersuchungspersonen, die über keine gymnasiale Bildung verfügten, eine solche biographische Arbeit zu verzeichnen war.

Eine weitere normative Differenzierung kann an der Frage ansetzen, ob sich die von mir untersuchten Personen für zukünftige Wandlungsprozesse offen halten. Gerade diejenigen, die von ihrer neuen Handlungspraxis – z. B. dem Leben im Internet, oder aber auch einer religiösen Überzeugung – vollständig erfüllt waren, haben nicht mehr im Blick, dass das zukünftige Leben für sie weitere Kontingenzen, Veränderungen und Brüche bereithalten könnte. Andere wiederum halten sich für zukünftige Bildungsprozesse offen. Mit einer solchen reflexiven Offenheit halten diese Bildungsprozesse auch der immanenten Normativität der pragmatistischen Bildungstheorie stand, die sich folgendermaßen formulieren lässt: Bildung kann niemals ein Ziel außerhalb seiner selbst haben; stets ist noch mehr Bildung ihr Ziel.<sup>53</sup>

Allerdings reduziert sich diese immanente Normativität der pragmatistischen Bildungstheorie nicht auf die Zukunftsoffenheit im *Denken*. Denn auch dann, wenn die Gebildeten sich selbst reflexiv nicht für weitere mögliche Bildungsprozesse öffnen, sind diese nicht unmöglich. Wie schon ihr erster Bildungsprozess, so können nämlich auch anschließende Bildungsvorgänge jenseits der reflexiven Steuerung, d. h. im *spontanen Handeln*, beginnen.

Mit diesen längeren Ausführungen zur pragmatistischen Bildungstheorie wollte ich deutlich machen, dass die grundlagentheoretische Reflexion einerseits von der empirischen Forschung profitieren kann, die sie andererseits aber auch

---

<sup>53</sup> Bei Dewey heißt es hierzu: “Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education.” (1985, S. 56)

wieder in einem neuen Licht erscheinen lässt. Bringt man Theorie und Empirie zusammen, ohne ihre Grenzen zu verwischen, entstehen neue Denkhorizonte.

Es kann auch passieren, dass sich bestimmte Grundlagentheorien als unzureichend erweisen. So kam ich mit Deweys Werk nicht weiter, als es darum ging, die kollektiven Momente in der Phase des zweiten spontanen Handelns zu reflektieren. Dass ich überhaupt auf solch kollektives spontanes Handeln aufmerksam wurde, hat aber schon mit der zweiten Typik meiner Arbeit, jener der Lebensalter, zu tun.

### *II.3 Lebensalterstypische Spezifizierungen des Bildungsprozesses*

Vergleicht man die drei Lebensalter miteinander – Jugend, Lebensmitte und höheres Alter –, so finden sich zwar weiterhin die geschilderten Phasen des Bildungsprozesses. Doch werden diese durch alterstypische Aspekte modifiziert. Die Phasentypik erhält hier ihre Generalisierungsfähigkeit nicht nur dadurch, dass sie in allen drei Lebensaltern zu finden ist. Vor allem lässt die Phasentypik sich generalisieren, weil und insofern ihre Grenzen empirisch rekonstruiert werden können. Solche Grenzen können geschlechtsspezifisch sein oder mit unterschiedlichen Schulabschlüssen zusammenhängen. Während sich geschlechts- und schulabschlussstypische Modifizierungen der Phasentypik in meinem Sample nur andeuteten, konnte ich die lebensalterstypischen Grenzen der Bildungsphasen systematisch herausarbeiten. Insbesondere in der Phase des zweiten spontanen Handelns waren die Unterschiede zwischen den Lebensaltern sehr signifikant, zeigten sich hier doch prägnante Differenzen zwischen individuellem und kollektivem Handeln.

Wie erwähnt, handeln die von mir untersuchten Personen in dieser Phase in einem schon eingespurten Medium – dem Computer, Breakdance, der Musik oder dem Bau von Filzpuppen – und steigern sich in dieses Handeln hinein, ohne aber biographische Planungen damit zu verbinden. Die neue Handlungspraxis wird nun zu einem zentralen Tätigkeitsbereich in ihrem Leben, innerhalb dessen sich neue Lebensorientierungen entfalten.

Doch ist eben dieses spontane Handeln lebensalterspezifisch zu differenzieren. Während die Erwachsenen in der Lebensmitte zumeist individuell handeln, führt das spontane Handeln der Jugendlichen und Seniorinnen in seiner zweiten Phase zur Erschließung neuer sozialer Kontakte und Gruppen. Dabei kommt es in der Jugend und im höheren Alter zu Sondierungsprozessen, in denen neue kollektive Zusammenhänge gefunden werden.

Hier allerdings lassen sich die Jugendlichen wiederum von den Seniorinnen unterscheiden: In der Jugend ist das spontane Handeln nicht nur auf die Konstitution neuer kollektiver Zusammenhänge – etwa von Gruppen – gerichtet, ihr Handeln selbst ist kollektiv strukturiert. Demgegenüber finden die Seniorinnen ihre Gruppen und kollektiven Zusammenhänge weitgehend individuell. Sie sind alleine, wenn sie durch das Internet surfen und dann Gleichaltrige finden. Das spontane Handeln der Jugendlichen aber ist selbst kollektiv. Es findet sich im musikalischen Zusammenspiel oder in der Breakdance-Battle. Hier kommt es zu Übersteigerungen und Phänomenen des Rausches sowie der kollektiven Efferveszenz.

#### *II.4 Sozialpragmatische Reflexionen im Anschluss an George Herbert Mead*

Die Gründe für diesen lebensaltersspezifischen Unterschied in der Suche nach kollektiven Zusammenhängen lassen sich aufdecken, wenn man zu ihrer Reflexion den Sozialpragmatismus George Herbert Meads heranzieht. In der Lebensmitte wie auch in der Jugend – nicht aber im höheren Alter – geht die Phase des zweiten spontanen Handelns mit der Erfahrung existentieller Bedrängnis einher. In dieser existentiellen Bedrängnis gerät nicht nur die Passung zwischen Selbst und Welt ins Wanken; es kommt hier auch zu einem Verlust an „me’s“ als Inkorporation der Perspektiven signifikanter und generalisierter anderer (vgl. Mead 1980a). Den Betroffenen entgleitet so ihr Selbst-Bewusstsein und sie sind in besonderem Maße auf das Handeln in der Situation verwiesen. Dieser Verlust an Selbst-Bewusstsein zeigt sich etwa dort, wo die Erwachsenen in der Lebensmitte erst allmählich – etwa anhand der Reaktionen ihrer neuen Kunden – sich als Existenzgründer/innen und wirtschaftlich Handelnde zu sehen beginnen. Besonders gravierend nimmt sich dieser Verlust jedoch dort aus, wo zugleich die Einbettung in kollektive Zusammenhänge fehlt. Während die Erwachsenen in der Lebensmitte zumeist über solche kollektiven Zusammenhänge verfügen, ist dies bei den Jugendlichen – aber auch bei den Seniorinnen – nicht der Fall.

Da nun den Seniorinnen die „me’s“ und damit das Selbst-Bewusstsein in der Phase zweiten spontanen Handelns nicht abhanden gekommen sind, können sie in ihrem spontanen Handeln die Suche nach kollektiven Zusammenhängen im Internet reflektieren. Die Seniorinnen wissen zwar ebenso wenig wie die Jugendlichen, welche Art von kollektiven Zusammenhängen sie suchen. Doch ist ihnen bewusst, welche konjunktiven Erfahrungsräume sie *nicht* suchen. Demgegenüber fehlt den Jugendlichen aufgrund der existentiellen Bedrängnis

diese Komponente des Selbst-Bewusstseins. Auch sie suchen nach dem Kollektiven. Doch da sie nicht einmal (implizit) wissen, welche Art kollektiver Beziehungen nicht zu ihnen passt, können sie sich auch nicht sogleich – als Individuum – von solchen Beziehungen distanzieren. Sie sind somit darauf angewiesen, sich zunächst einmal probeweise in einem Suchprozess auf die kollektive Handlungspraxis in diesen Erfahrungsräumen einzulassen (etwa auf das Musizieren), bevor sie deren Wesen erfassen und sich eventuell von ihr distanzieren können.

Dieses kollektive spontane Handeln, dieser „Aktionismus“ (Bohnsack et al. 1995), stellt die grundlagentheoretische Reflexion vor neue Aufgaben: Wie ist zu erklären, dass im kollektiven Handeln, das vorreflexiv, ungeplant und deshalb spontan ist, eine neue Gruppe entsteht? Handlungs- und Sozialtheorien, die auf Perspektivenübernahme als einem reflexiven, bewussten Prozess aller Beteiligten verweisen, greifen hier zu kurz. Denn im spontanen Handeln setzt die bewusst-reflexive Kontrolle der eigenen Handlungsvollzüge und deren Koordination mit dem Handeln des anderen ja gerade aus. Zudem setzt die bewusste Perspektivenübernahme ein relativ stabiles Selbst voraus. Dieses Selbst ist aber bei den Jugendlichen dabei, sich zu wandeln.

Um diese grundlagentheoretische Fragestellung, die ich in Auseinandersetzung mit meinen empirischen Ergebnissen entwickelt habe, zu bearbeiten, greife ich wiederum auf den Sozialpragmatismus George Herbert Meads zurück. Zunächst möchte ich die Fragestellung noch einmal in Meads Begrifflichkeit reformulieren, um dann eine mögliche Antwort aus seinem Werk zu entwickeln.

Mead ist in der Erziehungswissenschaft vor allem durch seine Theorie des „self“, das sich in der Dynamik von „I“ und „me“ entfaltet, bekannt geworden (vgl. Brumlik 1973; Krappmann 1988; Wittpoth 1994). Das theoretische Modell von „I“ und „me“ führt allerdings in der Reflexion kollektiver Spontaneität nicht weiter. Denn damit eine Person die Signifikanz ihrer eigenen spontanen Handlungen im Sinne des „I“ im Lichte der Reaktionen ihrer Interaktionspartner, d. h. als „me“, erkennen kann, bedarf es der Reflexion und bewussten Perspektivenübernahme, die im spontanen Handeln jedoch fehlt. Im kollektiven spontanen Handeln ist es unmöglich, die Signifikanz der eigenen spontanen Handlungen („I“) im Lichte der Reaktionen der Interaktionspartner („me“) zu reflektieren.

Die grundlagentheoretische Reflexion des spontanen Handelns muss sich also auf das spontane „I“ konzentrieren und vom bewussten „me“ absehen. Wie kann es, so muss man fragen, zum kollektiven Handeln und zur Entstehung einer Gruppe kommen, wenn mehrere Jugendliche mit ihren jeweiligen spon-

tanen „I“s miteinander handeln, ohne in der Reaktion des anderen die Signifikanz der eigenen spontanen Handlung zu erkennen?

Der empirisch rekonstruierte Suchprozess der Jugendlichen lässt mit Mead folgendermaßen theoretisch reflektieren. Die Jugendlichen suchen implizit, d. h. ohne sich dies bewusst zu machen oder dies zu intendieren, nach Handlungsanlässen, auf die sie in der Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt gleichartig reagieren. Ego nimmt also nicht die Handlung von Alter als Anlass zum eigenen Handeln wahr. Vielmehr reagiert Ego zusammen mit Alter auf ihnen beiden äußerliche Handlungsanlässe, wie z.B. den Breakdance oder die Musik. Sie variieren nun aus, ob ihre spontanen Reaktionen auf diese Handlungsanlässe gleichartig sind.<sup>54</sup>

Es ist diese kollektive Handlungspraxis selbst, in der sie testen, ob ihre spontanen Reaktionen, d. h. ihre „I“s, gleichgestimmt sind. Sofern die Jugendlichen gleichartig reagieren, können sich diese situativen Erlebnisse verstetigen. Zum Beispiel kann aus der Situation eines gelungenen musikalischen Sounds, bei dem es einem, wie die Jugendlichen sagen, „kalt den Rücken runter“ läuft und sie „total begeistert“ sind, der Musikstil einer neuen Gruppe werden.

Da die Gleichgestimmtheit der „I“s jedoch nur in der spontanen Handlungspraxis selbst getestet, nicht aber antizipatorisch vorweggenommen werden kann, ist das kollektive spontane Handeln riskant. Seine Folgen werden erst im Nachhinein evident. Wo die Jugendlichen nicht gleichartig handeln, kommt es zu den in der Adoleszenz häufig zu beobachtenden Gruppenwechseln. Wenn aber im spontanen kollektiven Handeln eine neue Gruppe entsteht, kann dies ein wesentliches Moment auch für individuelle Bildungsprozesse sein.

---

<sup>54</sup> Für diese Überlegungen habe ich vor allem Meads zeittheoretische Schriften (vgl. Mead 1983 u. 1980b) genutzt.

### III. Fallrekonstruktion und Typenbildung: Individualität und Kollektivität im Handeln und in der Erfahrungsschichtung

In der dokumentarischen Methode werden Bildungsprozesse nicht nur als Leistungen individueller Subjekte, sondern auch in ihrer Verbindung mit (möglichen) kollektiven Handlungspraktiken sichtbar. Durch die komparative Analyse mehrerer Fälle und die hieran anknüpfende Typenbildung lässt sich die Bedeutung individuellen und kollektiven Handelns im spontanen Bildungsprozess präzise bestimmen: Während die Erwachsenen in der Lebensmitte ihre Bildungsprozesse vornehmlich im individuellen Handeln durchlaufen, sind die Bildungsprozesse in der Jugend stärker durch eine kollektive Handlungspraxis strukturiert. Dies gilt vor allem für die Phase des zweiten spontanen Handelns. Die Seniorinnen handeln in jener Phase zwar vor allem individuell, doch ist diese Handlungspraxis auf die Erschließung neuer kollektiver Zusammenhänge gerichtet.

Die dokumentarische Methode reduziert die Frage nach individuellen und kollektiven Momenten im Bildungsprozess jedoch nicht darauf, ob die sich Bildenden individuell oder kollektiv *handeln*. Vielmehr geht es ihr darum, die Einbettung auch von höchst individuellen Bildungsprozessen in kollektive *Erfahrungsschichtungen* zu rekonstruieren.<sup>55</sup>

Es würde einen essentialistischen Fehlschluss implizieren, würde man gruppenhaftes kollektives Handeln (wie es bei den Jugendlichen zu sehen war) einerseits und kollektive Erfahrungsschichtung nicht voneinander differenzieren. Während gruppenhaftes kollektives Handeln an Kopräsenz gebunden ist, basiert eine kollektive Erfahrungsschichtung auf strukturidentischen, d. h. homologen Erfahrungen. Menschen erleben ein bestimmtes Ereignis auf eine gleiche Art und Weise, ohne es notwendig gemeinsam zu erleben.

Diese Unterscheidung ist für die dokumentarische Interpretation von Bildungsprozessen von großer Bedeutung. Eine kollektive Erfahrungsschichtung bzw. eine „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980) kann sich in kollektivem Handeln artikulieren, wie wir dies bei den Jugendlichen sehen, die gleichartige Probleme der Adoleszenz kollektiv bearbeiten. Aber auch in den Lebensgeschichten und Handlungspraktiken von Individuen können sich homo-

<sup>55</sup> Die qualitative Bildungsforschung ist dafür kritisiert worden, dass sie das Subjekt bzw. das Selbstverhältnis der Subjekte zu sehr in den Vordergrund rücke, während sie die Weltverhältnisse (und deren Transformation) vernachlässige (vgl. Wigger 2004). Die Berücksichtigung kollektiver Dimensionen (des Handelns und der Erfahrungsschichtung) ist m.E. ein (wenn auch nicht erschöpfender) Beitrag dazu, die ‚Weltkomponente‘ zu erhellen.

loge Erfahrungen dokumentieren, wenn man etwa die biographischen Stegreiferzählungen nebeneinander stellt und miteinander vergleicht.<sup>56</sup>

Den Unterschied von Gruppe und kollektiver Erfahrungsschichtung macht Ralf Bohnsack am Beispiel des Generationsbegriffs von Karl Mannheim (1964a) deutlich: „Dort, wo diejenigen, die zum selben Generationszusammenhang gehören, sich in Gruppen zusammenfinden, ist die Gruppe nicht der soziale Ort der Genese, sondern derjenige der Artikulation und Objektivation generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung.“ (Bohnsack 2003, S. 63)

Am Beispiel der Generation lässt sich auch zeigen, dass eine kollektive Erfahrungsschichtung nicht notwendig mit tradierten Erfahrungen zu tun hat. Generationen können sich ja gerade auch aufgrund des Erlebens von Brüchen und der Auflösung tradierter Milieus formieren, wie dies jüngst Burkhard Schäfer (2003) am Beispiel eines Generationsvergleichs in Ostdeutschland deutlich gemacht hat.

In meiner Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen ging es mir nun nicht um den generationsspezifischen kollektiven Erfahrungszusammenhang, sondern um zwei andere Erfahrungsdimensionen: die Phasen des Bildungsprozesses sowie die lebensaltersspezifische Erfahrungsschichtung. Diese kollektiven Momente des Bildungsprozesses lassen sich auch noch in der höchst individualisierten Lebensgeschichten der von mir untersuchten Personen rekonstruieren.

Stehen auf der Ebene des Handelns Individualität und Kollektivität zueinander im Gegensatz, weil man entweder alleine oder in Gruppen handeln, aber nicht beides gleichzeitig tun kann, so sind auf der Ebene der Erfahrungsschichtung die Bildungsgeschichten zugleich höchst individuell wie kollektiv. Dem individuellen Moment trägt die dokumentarische Methode im Rahmen der Fallrekonstruktion Rechnung; im Fallvergleich werden dann die kollektiven Momente deutlich und zum Ausgangspunkt der Typenbildung gemacht.

Insofern die Typenbildung idealiter mehrdimensional ist (vgl. Bohnsack 2001), d. h. insofern nicht nur eine, sondern mehrere Typiken entwickelt werden, lässt sich auch auf der Ebene der kollektiven Erfahrungsschichtung der Gefahr der Essentialisierung und Verdinglichung entgegen. Die spontanen Bil-

---

<sup>56</sup> Bei der Unterscheidung von kollektivem Handeln und kollektiver Erfahrungsschichtung stößt der Pragmatismus an seine Grenzen, da er insbesondere die kollektiven Erfahrungsstrukturen nicht begrifflich zu fassen vermag. Hier bedarf es dann einer Begrifflichkeit, wie sie im Rahmen der dokumentarischen Methode bzw. der mit ihr verknüpften praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2003 u. Nohl 2004) entwickelt wurde.

dungsprozesse, die ich untersucht habe, sind eben nicht nur jeweils typisch für die Jugend, oder die Lebensmitte, oder das höhere Alter. Diese Lebensalterstypik wird zugleich überlagert von der Phasentypik des Bildungsprozesses. Eine breitere empirische Forschungsarbeit, die leider im Rahmen meiner Forschungsarbeit nicht leistbar war, hätte sicherlich noch weitere kollektive Erfahrungsschichtungen in den Bildungsgeschichten aufgedeckt, z. B. die schulabschlussstypischen und geschlechtsspezifischen Momente von Bildung.<sup>57</sup>

#### IV. Schlussbemerkungen

Wenn man Bildungsprozesse anhand von narrativen Interviews dokumentarisch interpretiert, kann man m.E. jene Engführungen vermeiden, die bislang für die dokumentarische Methode einerseits und für die qualitative Bildungsforschung (in ihrem engeren Begriffsverständnis) andererseits charakteristisch waren. Innerhalb der dokumentarischen Methode wurden auf der Ebene des Auswertungsverfahrens immer schon grundlagentheoretische Festlegungen getroffen und durch die Typenbildung unterstützt, die das Kollektive ins Zentrum stellen. Dem entspricht auf der Ebene des Erhebungsverfahrens die (anfängliche) Konzentration auf das Gruppendiskussionsverfahren, in dem es per se um die Erhebung kollektiver Phänomene geht. Umgekehrt wird die qualitative Bildungsforschung im engeren Sinne häufig auf individuelle Bildungsprozesse verengt, wobei sowohl die Erhebungsverfahren (narratives Interview) als auch die Auswertungsverfahren (Erzähl- und Biographieanalyse) das Individuum in den Vordergrund rücken (zur Kritik: Bohnsack/Nohl 2001).

Indem nun mit der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews zwei nicht aufeinander abgestimmte Verfahren verwendet werden, gerät beides – Individualität und Kollektivität – in den Blick. Das narrative Interview hebt die Perspektive des Individuums hervor, die dokumentarische Methode erkennt noch in dessen individuellsten Bildungsprozessen Typisches – und damit kollektive Erfahrungsräume.

Diese Verschränkung von Individuellem und Kollektivem in Bildungsprozessen wird auch in Zukunft eines jener Phänomene sein, bei deren Identifizierung und Ausleuchtung empirische Rekonstruktionen und grundlagentheore-

<sup>57</sup> Diese Heterogenität und Pluralität, dieses „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ (Mannheim 1964b, S. 121), korrespondiert durchaus mit den Ansätzen postmoderner Philosophie, wie Srubar (2001) zeigt.

tische Reflexionen einander ergänzen, wechselseitig Denkhorizonte erweitern und sich gegenseitig befruchten.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 225-252
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: utb
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards qualitativer Forschung. Erscheint in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugenddeliquen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001) (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Zinnecker, Jürgen/Merkens, Hans (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. Folge 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-37
- Brumlik, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Dewey, John (1980): Human Nature and Conduct. In: Boydston, JoAnn (ed.): John Dewey - The Middle Works, 1899-1924, Vol. 14: 1922, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 1-230
- Dewey, John (1985): Democracy and Education. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey - The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9: 1916, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 1-370.
- Dewey, John (1986a): Experience and Education. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey - The Later Works, 1925-1953, Vol. 13: 1938-1939, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 3-62.
- Dewey, John (1986b): A Common Faith. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey - The Later Works, 1925-1953, Vol. 9: 1933-1934, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 1-58.
- Dewey, John (1986c): Qualitative Thought. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey - The Later Works, 1925-1953, Vol. 5: 1929-1930, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 243-262.
- Dewey, John (1986d): How We Think. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey - The Later Works, 1925-1953, Vol. 8: 1933, Carbondale: Southern Illinois University Press, S. 105-352.
- Dewey, John (1987): Art as Experience. In: Boydston, Jo Ann (ed.): John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 10: 1934. Carbondale: Southern Illinois University Press 1987, S. 1-352
- Ehrenspeck, Yvonne (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 141-154
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung im Diskurs der (Post)Moderne. Opladen: Leske + Budrich
- Fritzsche, Bettina (2003): Pop-Fans: Studie einer Mädchenkultur. Opladen : Leske + Budrich
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2002): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 441-457

- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1969): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: University of Chicago Press
- Humboldt, Wilhelm von (1960): *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: Ders.: *Werke I*. Stuttgart: Cotta, S. 337-375
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kokemohr, Rainer (1989): *Bildung als Begegnung?* In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie II*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327-373
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit*. München: Fink
- Krappmann, Lothar (1988): *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Cotta
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): *Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-32
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (1999) (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Lenzen, Dieter (1997): *Lösen Autoopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., Nr. 6, S. 949-968
- Mannheim, Karl (1964a): *Das Problem der Generationen*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, S. 509-565
- Mannheim, Karl (1964b): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*, Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mead, George Herbert (1980a): *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mead, George Herbert (1980b): *Philosophy of the Present*. La Salle (Illinois)
- Mead, George Herbert (1983): *Das Wesen der Vergangenheit*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 337-346
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich
- Nohl, Arnd-Michael (1996): *Jugend in der Migration – Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse*. Baltmannsweiler: Schneider
- Nohl, Arnd-Michael (2001a): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Nohl, Arnd-Michael (2001b): *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 253-275
- Nohl, Arnd-Michael (2004): *Bildung und Spontaneität – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen zu Phasen von Wandlungsprozessen in unterschiedlichen Lebensaltern*. Habilitationsschrift an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Magdeburg.
- Peukert, Helmut (1984): *Über die Zukunft der Bildung*. In: *Frankfurter Hefte, FH-extra 6*, S. 129-134
- Peukert, Helmut (2000): *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, Nr. 4, S. 507-524
- Roth, Heinrich (1961): *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*. In: *Neue Sammlung 2*, S. 481-490
- Ruhloff, Jörg (1998): *Versuch über das Neue in der Bildungstheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 411-423

- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. Wiesbaden: VS-Verlag
- Schütze, Fritz (1991): Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, Hans-Dieter (Hg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck – Pyrmont. Kaufungen: Axel Eibing Verlag, S. 206-227
- Schütze, Fritz (1994): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses. In: Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hg.): Lebensgeschichte als Text. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-60.
- Schütze, Fritz (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R./Gärtner, Chr./Zehentritter, F. (Hg.): Materialität des Geistes. Weilerswist: Velbrück, S. 137-162
- Srubar, Ija (2000): Mannheim und die Postmoderne. In: Endreß, M. u. Srubar, I. (Hg.): Karl Mannheims Analyse der Moderne. Mannheims erste Frankfurter Vorlesung von 1930 (Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1996). Opladen: Leske + Budrich, S. 353-370
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., Nr. 6, S. 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 264-293
- Tippelt, Rudolf (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 2, S. 239-260
- Wagner-Willi, Monika (2005): Zwischen Vorder- und Hinterbühne. Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag (erscheint)
- Weller, Wivian (2003): Hiphop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten. Opladen: Leske + Budrich
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, H. 4, S. 478-493
- Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt a.M.: Diesterweg

## **Erziehungswissenschaft, Forschungskulturen und die 'europäische Forschungslandschaft'**

*Edwin Keiner*

Unter dem Titel „getrennt denken, vereint feiern“ informierte die Zeit am 15.7.2004 (Schnabel 2004) in einem Interview über ein geplantes europäisches „gemeinsames Wissenschaftsfestival“ in Schweden – „EuroScience Open Forum“ – analog der jährlichen Tagung der „American Association for the Advancement of Science“ (AAAS). Es soll – so die Programmleiterin bei der Robert Bosch Stiftung – „Politiker und Journalisten ansprechen wie auch die Bevölkerung; nicht zuletzt wollen wir damit die Wissenschaftler anregen, über ihren Tellerrand hinauszuschauen und sich über andere Felder zu informieren.“ Es gehe letztlich um „die Stärkung des europäischen Standorts für die Wissenschaft“. Die Schaffung eines „Europäischen Research Council“ sei schwierig, weil die Forschungskulturen so different seien. „In den mediterranen Ländern etwa orientieren sich die Wissenschaftsorganisationen oft stärker an den strategischen Programmen der Europäischen Kommission. In anderen Ländern dagegen wird mehr die Bedeutung des wissenschaftlichen Selbstverwaltung oder der Grundlagenforschung betont“. Diese Initiative – getragen von Stiftungen und nicht von verwaltungsnahen Forschungsorganisationen – reiht sich ein in eine Vielzahl von Programmen der Europäischen Kommission zur Schaffung einer integrierten europäischen Forschungslandschaft. Und nicht umsonst wird in einem Folgeartikel der Zeit (Sentker 2004) betont: "Während sich die amerikanischen Forscher hinter den hermetisch verschlossenen Türen ihrer Tagungshotels treffen, treiben die Esot-Macher die Wissenschaft auf die Straßen der schwedischen Hauptstadt, in den Schlossgarten oder ins Stadttheater. ... Forschung hat eben auch mit Kultur zu tun". Diese Botschaft illustriert m.E. dreierlei. Zum einen ist sie getragen von der Vision einer Europäischen Forschungslandschaft, die – in plakativer, undifferenzierter Absetzung von ihrer Nordamerikanischen Variante – durch Offenheit, Vielfalt und Öffentlichkeit charakterisiert ist. Diese Merkmale sollen das spezifische europäische Profil kennzeichnen. Diese Forschungslandschaft ist, so die zweite Vision, einer öf-

fentlichen, historisch gewordenen Kulturlandschaft – 'Schlossgarten' und 'Stadttheater' – einverwoben. Diese Vorstellung zielt freilich nicht nur auf die Ästhetik 'bürgerliche Kultur' und deren Konsum, sondern – indem sie Forschung als integralen Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklung begreift – auch auf die Frage der Relevanz, der Nützlichkeit und des Beitrags der Forschung zu dieser Entwicklung. Zum dritten erteilt sie dem Glauben eine Absage, diese vielfältige und kulturrelevante Forschung entwickle sich aus der Vielfältigkeit der Diskurse 'von unten'. Es ist der Gestaltungswille der 'Macher', der eine 'Reform von oben' durchsetzen will. Dieser, an politiknahe Diskurse angebundene Gestaltungswille, geht zuweilen einher mit einer gewissen Ungeduld und Abschätzung der Wissenschaft gegenüber, der man den 'Tellerrand' zu zeigen oder die man – wie Vieh vom Stall auf die Weide – vom Elfenbeinturm "auf die Straßen" zu treiben habe. Man muss die Analogien nicht übertreiben, aber sichtbar wird doch, dass es – ähnlich wie bei den Debatten um Evaluation, Standardisierung, Benchmarking und Qualitätssicherung – um Macht, um die Durchsetzung von Definitionen, Kategorien und um Entscheidungen geht. Und solche Durchsetzungsinteressen sind in der Regel verbunden mit einer "Devaluation" der je anderen Seite.

### **1. Variationen und Standardisierung von Forschungskulturen**

Für die Erziehungswissenschaft sind Probleme von Profil, Relevanz und Macht bekannte Themen, lebt sie doch in ihren je nationalen Kontext in besonderer Weise von dem Zusammenspiel politischer und bildungspolitischer Erwartungen, analytischer Unterscheidungen und Begründungen und der Produktion, Distribution und Rezeption forschungsgestützter Wissensbestände (vgl. etwa Stroß/Thiel 1998). Daraus erwächst aber gegenwärtig ein Problem. Auf der einen Seite sind Erziehungswissenschaften in den einzelnen Ländern einem starken und steigenden Druck von Standardisierungserwartungen ausgesetzt. Dies zeigt sich nicht nur an der mit dem Bologna-Prozess verbundenen flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen oder an den Bemühungen der DGfE um ein Kerncurriculum, sondern auch in der Vernetzung und Vereinheitlichung von Kriterien der Forschungsförderung oder der Kombination von fachspezifischen, nationalen und europäischen Dokumentationssystemen mit Instrumenten der Messung von Forschungsleistung.

Dieser Angleichungsdruck ist nicht allein auf politische Intentionen und ökonomische Interessen zurückzuführen, z.B. den nationalen 'Standort' im in-

ternationalen Wettbewerb zu sichern. Er ist ebenso getragen und wesentlich mitbestimmt von einer fortschreitenden Dissemination einer 'Modernisierungsemantik', die im Wissenschafts- und akademischen Ausbildungssystem selbst gepflegt und durch die sozialen und infrastrukturellen Bedingungen eines differenzierten internationalen Netzwerkes sozial- und erziehungswissenschaftlicher Kommunikation und Publikation abgestützt wird (Schriewer 1994, 2004; vgl. auch Enders 1998). Auf der anderen Seite stellt aber dieser Angleichungsdruck zugleich disziplinäre Identitäten und Eigenheiten, die sich aus national unterschiedlichen Fachtraditionen, akademischen Kulturen und institutionellen Figureationen ergeben haben, auf den Prüfstand – auch auf den der 'Leistungsfähigkeit' im internationalen Wettbewerb (Welch 1998; Currie 1998).

Historische und vergleichende Analysen lenken aber auch den Blick auf Gegenläufigkeiten zwischen dem Einfluss transnational standardisierter Modelle und Programme einerseits und der Beharrungskraft einer Vielfalt von besonderen, national, kulturell und sozial bestimmten Interrelationsgefügen andererseits. In soziologischen Diskussionen werden diese Gegenläufigkeiten als Verhältnis von 'Internationalization' und 'Indigenization' (z.B. Albrow & King 1990, S. 5 ff.; Genov 1989) gefaßt bzw. mit dem Kunstwort der 'Glocalisation' (z.B. Robertson 1992, 1998) bezeichnet. Für das Wissenschaftssystem sind damit nicht nur nationale und fachliche Besonderheiten traditionsreicher und wohletablierter akademischer Disziplinen und ihrer Entwicklungen gekennzeichnet (Charle, Schriewer, Wagner 2004), sondern auch die Spezifik vergleichsweise junger erziehungswissenschaftlicher Institutionen, Reflexionsformen und Muster disziplinärer Kommunikation (Schriewer & Keiner 1993; Drewek/Lüth 1998; Keiner 1999; Hofstetter/Schneuwly 2001; Keiner/Schriewer 2000). Diese lassen sich typologisch auf historisch spezifische Entstehungsbedingungen und Formen zurückführen

Für das ausgehende 19. Jahrhundert können drei unterschiedliche Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Sozialwissenschaften rekonstruiert werden, die mit nationalspezifisch variierenden institutionellen Vorgaben und Prozessverläufen in Verbindung gebracht werden können (vgl. Wagner/Wittrock 1991; Wagner 2004; vgl. auch Galtung 1981 sowie Keiner/Schriewer 2000).

a. Das Modell einer fächerübergreifend-umfassenden Sozialwissenschaft („comprehensive social science“) weist einzeldisziplinäre Segmentierung und professionsbezogene Spezialisierung zurück und umfasst eine theoretisch und empirisch gleichermaßen fundierte Soziologie im Sinne Durkheims. In Frankreich hat es – auch im Kontext von Universitätsreformen erheblichen Einfluss

auf das Selbstverständnis des republikanischen Staates und die Entwicklung des öffentlichen Rechts genommen.

- b. Das Modell disziplinärer Engführung („formalized disciplinary discourses“) folgt einer strikt disziplinären Organisation des Wissens. Es ist gekennzeichnet durch weitgehend auch thematisch gereinigte, theoretisch möglichst geschlossene und auf methodische Eigenständigkeit bedachte selbst-referentielle Kommunikationsnetze und wurde insbesondere in Deutschland verwirklicht. Aus der herausragenden Stellung des öffentlichen Rechts folgte, dass sich empirisch forschende Sozial- bzw. Staatswissenschaften nur schwer entwickeln konnten
- c. Das Modell einer pragmatisch feld- bzw. professionsbezogenen Spezialisierung („pragmatically specializing professions“) – prominent im anglo-amerikanischen Raum – folgt in gewisser Weise der disziplinären Ordnung sozialwissenschaftlichen Wissens, jedoch in Form einer undogmatischen Arbeitsteilung ohne aufwendige metatheoretische Begründungen und Rechtfertigungen. Es richtet sich in erster Linie auf den Wissens- und Ausbildungsbedarf jener sozialen Gruppen – eben der „professions“ – die bestrebt waren, „to define themselves in terms of their access to specific knowledge and to develop the universities as non-state loci of the generation and reproduction of knowledge“ (Wagner & Wittrock 1991, S. 342). Vor diesem Hintergrund betont es besonders empirische Forschung und die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für die Lösung sozialer Probleme.

Die drei Modelle gelten zunächst nur für die Sozialwissenschaften im allgemeinen. Entsprechungen zu den nationalspezifisch variierenden Institutionalisierungsformen auch der Erziehungswissenschaft sind jedoch unübersehbar.

- a. Schon die französische Erziehungswissenschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts fügt sich dem Durkheim'schen Ansatz einer umfassenden Sozialwissenschaft ein. Und auch ihr spezifisches Profil, das sich in den 1960er Jahren herausbildet, kennzeichnet sie als interdisziplinäres, sozialwissenschaftlich-technologisches Forschungsfach.
- b. Demgegenüber unterstreicht schon die deutsche Universitätspädagogik der Weimarer Jahre ihre „Eigenständigkeit“ als Disziplin gerade über theoretisch-methodologische und disziplinäre Abgrenzungen – etwa gegenüber der Psychologie, Psychoanalyse, Soziologie oder der Theologie. Und gegenüber empirischer Forschung wie gegenüber zünftiger Philosophie optiert sie für die eigentümliche Schwebelage einer normativen Hermeneutik (Schriewer 1998).

c. Die *educational studies* der USA gehen zurück auf den konkreten Ausbildungsbedarf pädagogischer Professionen in einem staatlich nur locker regulierten Raum. Erst im nachhinein wurde praktisch akkumuliertes Erfahrungs- und Verwaltungswissen disziplinär überformt und mit empirischer Forschungsorientierung verbunden. Die *Schools* bzw. *Departments of Education* halten darüber hinaus in Form auch von praxisrelevanten Spezialisierungen vielfältige und flexible interdisziplinäre Anschlüsse offen (Depaepe 1993, 1997; Shen 1999).

Diese unterschiedlichen Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung lassen sich auch in unterschiedlichen theoretischen Referenzräumen, auf die sich Erziehungswissenschaftler beziehen, zeigen. Folgende Übersicht meistzitatierter Autoren soll die intrakulturelle Variationsbreite ebenso wie die geringe interkulturelle Überschneidung der jeweiligen Erziehungswissenschaften zeigen.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Die Daten sind in gekürzter Fassung früheren Publikationen entnommen. Ich verzichte hier auf eine detaillierte Beschreibung. Vgl. dazu Schriewer/Keiner 1993; Keiner 1999; Keiner/Schriewer 2000. Ich verwende bei der Bezeichnung von Rollen oder Personengruppen die männliche Form in geschlechtsindifferenter Bedeutung.

Autorenregister der Zeitschrift für Pädagogik 1984-1996		Itinéraires aus Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation, 1985-1995		Autorenregister der International Encyclopedia of Education (1985)	
Kant, Immanuel	196	PIAGET, JEAN	63	PIAGET, Jean	111
Oelkers, Jürgen	186	WALLON, HENRI	51	BLOOM, Benjamin S.	92
Rousseau, Jean-Jacques	175	BOURDIEU, PIERRE	49	CRONBACH, Lee J.	91
Tenorth, H.-Elmar	151	BACHELARD, GASTON	22	DEWEY, John	86
Habermas, Jürgen	150	DURKHEIM, EMILE	22	PSACHAROPOULOS, G.	81
Klafki, Wolfgang	100	FOUCAULT, MICHEL	22	HUSEN, Torsten	78
Flitner, Wilhelm	92	ROGERS, CARL	22	BROPHY, Jere Edward	71
Piaget, Jean	86	FREUD, SIGMUND	21	BRUNER, Jerome S.	68
Luhmann, Niklas	67	MIALARET, GASTON	21	SKINNER, Burrhus F.	68
Humboldt, Wilhelm v.	66	SARTRE, JEAN-PAUL	20	BOWLES, Samuel	60
Kohlberg, Lawrence	65	MONTAIGNE, MICHEL DE	18	FREIRE, Paulo	58
Schleiermacher, Fr. D.	58	LEGRAND, LOUIS	17	GAGE, Nathaniel L.	58
Nohl, Herman	54	PESTALOZZI, JOHANN H.	16	GINTIS, Herbert M.	58
Pestalozzi, Johann H.	53	VYGOTSKY, LEV S.	16	BECKER, Gary Stanley	57
Benner, Dietrich	48	DUMAZEDIER, JOFFRE	15	COLEMAN, James S.	57
Herbart, Johann Fr.	48	CHATEAU, JEAN	14	BLAUG, Mark	56
Hegel, Georg W. Fr.	38	FREINET, CELESTIN	14	CARROLL, John B.	55
Litt, Theodor	36	MORIN, EDGAR	14	GOOD, Thomas L.	55
Rolff, Hans G.	36	POSTIC, MARCEL	14	DUNKIN, Michael	54
Leschinsky, Achim	35	CLAPAREDE, EDOUARD	13	BIDDLE, Bruce Jesse	53
Stern, William	31	ESTABLET, ROGER	13	TYLER, Ralph W.	53
Ingenkamp, Karlheinz	24	HASSENFORDER, JEAN	13	PETERSON, Penelope L.	49
Kerscheneiner, Georg	23	ARDOINO, JACQUES	12	WALBERG, Herbert J.	47
Marx, Karl	21	CROZIER, MICHEL	12	GLASER, Robert	45
Flitner, Andreas	20	MARX, KARL	12	JENCKS, Christopher S.	45
Beck, Ulrich	19	PASSERON, JEAN-CLAUDE	12	SMITH, Bunnie O.	45
Dilthey, Wilhelm	19	PRETEUR, YVES	12	FREUD, Sigmund	44
Hurrelmann, Klaus	19	ZAZZO, RENE	12	ROGERS, Carl Ranson	44
Klemm, Klaus	19	BERNSTEIN, BASIL	11	BERLINER, David Ch.	43
Schorr, Karl-Eberhard	19	LEVI-STRAUSS, CLAUDE	11	ROSENSHINE, Barak	43
Spranger, Eduard	19	BAUDELOT, CHRISTIAN	10	JACKSON, Philipp W.	42

Tabelle 1: Vergleich von meistzitierten Autoren erziehungswissenschaftlicher Fachpublikationen, d.h.

a) *Zeitschrift für Pädagogik* (1984-1996) meistzitierten Autoren (Referenzautoren, die in den einzelnen Jahrgängen jeweils die ersten fünf Rangplätze belegen).

b) autobiographischen Skizzen französischer Erziehungswissenschaftler (Itinéraires) in *Perspectives*

*documentaires en Sciences de l'éducation*, 1985-1995 (Referenzautoren mit mindestens 5 Nennungen gestreut über mindestens 5 verschiedene Skizzen)

c) *International Encyclopedia of Education* (10 Bd. 1985 ff.) meistzitierten Autoren (Referenzautoren mit mindestens 23 Nennungen gestreut über mindestens 4 verschiedene Bände)

An der deutschen Rangfolge ist für den hier berücksichtigten Zeitraum zunächst der hohe Anteil von Klassikern auffällig, nicht nur die Heroen des 18. und 19. Jahrhunderts, sondern auch die Gründergeneration der Erziehungswissenschaft der Weimarer Zeit sind prominent vertreten. Dieser Anteil belegt nicht nur die Bedeutung der Geschichte pädagogischen Denkens, sondern verweist auch auf ein spezifisches, auf Eigenständigkeit hin gedachtes Theorieprogramm, wie es etwa in Denkfiguren des „Historisch-Systematischen“ oder als „*réflexion engagée*“ bzw. modernisiert als „kritisch-konstruktive Theorie“ ausgedrückt wird. In diesen Reigen der Klassiker mischen sich zeitgenössische Fachvertreter zu einem eigenständigen disziplinären Profil deutscher Erziehungswissenschaft, das seine geisteswissenschaftlichen Traditionen im Vor- bzw. Rückgriff auf die Habermassche Sozialphilosophie erneuert. Diese Referenzen markieren so eine „liberal-aufklärerische Konsenszone“ (Tenorth 1986, S. 52), die für die deutsche Erziehungswissenschaft in mehrfacher Hinsicht Anchlüsse herzustellen erlaubt: an die Tradition der Aufklärung und den kritisch-emanzipatorischen Gehalt der Bildungsphilosophie, an moderne Sozialisations- und Kommunikationstheorien, an den „Diskurs der Moderne“ sowie an normativen Dimensionen eines Reflexionsfaches. Einige wenige Namen scheinen dann auch eine Tendenz zu verstärkter Rezeption empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung zu indizieren. Die vergleichsweise bescheidenen Werte zeigen aber ihren insgesamt begrenzten Stellenwert.

Demgegenüber zeigt der theoretische Referenzraum französischer Erziehungswissenschaftler keine paradigmatisch-disziplinäre Kernzone, sondern pluridisziplinäre Vielfalt und theoretische Dispersion. Klassiker pädagogischen Denkens spielen eine nur untergeordnete Rolle; an der Spitze stehen Vertreter der Human- und Sozialwissenschaften. Die genannten Referenzautoren lassen sich zwar zu thematischen Gruppen zusammenfassen – seien es die Klassiker der französischen Soziologie oder des „Selbstorganisations“-Paradigmas –, es gibt aber stets auch Hinweise auf alternative soziologische und ethnologische Denktraditionen. Dies gilt auch für die vielen Vertreter der Psychologie und auch der Erziehungswissenschaften selbst.

Der Referenzraum der meistzitierten Autoren der *International Encyclopedia of Education* zeigt diese als ein Produkt des im angloamerikanischen Raum

bevorzugten Musters einer pragmatisch feld- bzw. professionsbezogenen Erziehungswissenschaft. Klassiker pädagogischen Denkens und Lichtgestalten abendländischer Bildungsphilosophie haben so gut wie keinen Platz. Einzig John Dewey belegt einen prominenten vierten Rang. Ansonsten aber dominieren erziehungswissenschaftlichen Referenzautoren mit einer klaren Präferenz für Empirie und methodologischen Positivismus. Viel Referenzautoren stehen in disziplinärer Hinsicht für 'Überschneidungen', etwa für Doppel- oder sogar Dreifach-Verbindungen zwischen der Erziehungswissenschaft und der Anthropologie, Soziologie, Ökonomie, Politik- oder Verwaltungswissenschaft. In der Gruppe der Human- und Sozialwissenschaften ist es dann insbesondere die Psychologie, welche den Rezeptionsraum anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaft bestimmt. Soziologen – etwa Coleman oder Jencks – sind zwar ebenso vertreten wie Ökonomen – z.B. Bowles, Gintis, Becker oder Blaug. Es überwiegen jedoch die Psychologen, und zwar dominiert – mit Namen wie Bruner, Skinner, Carroll, Gagné, Bandura oder Thorndike – die experimentelle Psychologie in Verbindung mit einer Entwicklungs-, Lehr- und Lernpsychologie, Intelligenzforschung und Testentwicklung. Charakteristisch für den anglo-amerikanischen Referenzraum im ganzen ist also eine stark ausgeprägte empirisch-psychologische Grundorientierung, die auf pädagogische Felder und Prozesse, ihre Analyse, Optimierung und Evaluation bezogen ist und sich von spezifischen sozialen, politischen, administrativen und professionellen Problemen und Reflexionsbedarfen her definiert, die in einem weiten Sinne auf „Erziehung“ bezogen sind.

Blickt man auf den gesamten Fundus der mit Theorieansätzen verbundenen Namen, dann zeigt sich, dass nur ein einziger Autor in allen drei erziehungswissenschaftlichen Referenzräumen gleichermaßen einen prominenten Platz einnimmt – Jean Piaget. Die kulturtypologischen Referenzräume sind in hohem Maße voneinander abgeschlossen. Erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen scheinen, zumindest in ihrem Rezeptionsverhalten, selbstbezügliche Tendenzen aufzuweisen.

Gerade für die disziplinäre Profilierung der deutschen Erziehungswissenschaft könnte dies allerdings ein besonders Problem bedeuten. In Zeiten des Umbruchs und der Neuorientierung bieten die genannten Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Erziehungswissenschaften unterschiedliche wissenschaftspolitisch folgenreiche Optionen. Das angloamerikanische, pragmatische Modell bietet stets die Möglichkeit, die eigene Relevanz durch erneuten Verweis auf praktische und politische Problemstellungen zu begründen. Das interdisziplinäre Modell französischer Erziehungswissenschaft kann sich neben

seiner sozialwissenschaftlich-technologischen Forschungsorientierung auf die Vernetzung ihrer Problemstellungen und Forschungsaktivitäten mit anderen Disziplinen stützen. Beide Varianten wissenschaftspolitischer Entlastung werden von der deutschen Erziehungswissenschaft kaum genutzt, sie stehen in einem strikt disziplinären Modell auch nicht zur Verfügung. Was in einem solche Modell nur bleibt, ist weitere disziplinäre Differenzierung. Diese ist nicht nur innerhalb von Partialpädagogiken, etwa der Sozialpädagogik, zu beobachten, sondern auch auf allgemeiner Ebene, die die Erziehungswissenschaft insgesamt betrifft. Die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Tippelt 1998; Fend 1990) scheint vor diesem Hintergrund nicht nur eine semantische Verschiebung zu sein, sondern auch ein Versuch, mit Hilfe des disziplinären Modells die disziplinäre Matrix zu überwinden, um den Anschluss an Forschungsstandards der Sozialwissenschaften und auch an einen europäischen Forschungsraum, der weitgehend nicht dem disziplinären Modell deutscher Erziehungswissenschaft folgt, zu gewinnen. Nicht umsonst bezieht sich die Bildungsforschung immer wieder auf den Topos der 'realistischen Wendung' (Roth 1962).

## **2. Ein europäischer Forschungsraum?**

Es wäre gegenwärtig übertrieben, in Europa von der Dominanz des angloamerikanischen Modells der Erziehungswissenschaft in Form einer pragmatisch feld- bzw. professionsbezogenen Spezialisierung zu sprechen. Dazu ist das Feld selbst zu heterogen, und auch der Ruf der Europäischen Kommission nach einem 'Europäischen Forschungsraum' indiziert, dass dieser Raum eher Programm denn Praxis ist. Darüber hinauszeugen auch Überschneidungen und Amalgamierungen der 'idealtypischen' Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Erziehungswissenschaften in den einzelnen europäischen Staaten ein zu facettenreiches Bild.

Zwar pflegen Erziehungswissenschaften in Europa in ähnlicher Weise die Nähe ihrer Reflexion und Forschung zu pädagogischen Praxisfeldern und bevorzugen die Vorstellung einer deutlichen Praxiswirksamkeit des von ihr erzeugten Wissens. Und sie zeigen – ähnlich der deutschen – eine hohe „Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Themen“ (Stroß/Thiel 1998, S. 16). Es ist allerdings schwierig, bei Erziehungswissenschaften in Europa ein über- oder internationales Fachprofil zu erkennen. Es überwiegen heterogene, segmentierte, ja fragmentierte Fach-, Ausbildungs- und Forschungsstrukturen. Das zeigen nicht

nur Erklärungen und Programme der Europäischen Kommission, die auf 'Defragmentierung' zielen, sondern auch die Alltagserfahrungen vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung. Aus europäischer Perspektive kann man insofern von einer ‚nationalen Fragmentierung‘ der Erziehungswissenschaften sprechen, die von je nationalen Denk- und Wissenschaftstraditionen sowie nationalen Leitlinien der Bildungs- und Wissenschaftspolitik bestimmt ist. Dies zeigt sich nicht nur in national unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Richtungen z.B. im Blick auf einen Verbund von Erziehungswissenschaften in Europa, sondern auch, wie beschrieben, in unterschiedlichen Rezeptionsmustern und Wissensbeständen, die überwiegend auf nationale Problemstellungen und Herausforderungen bezogen sind. Sie zeigen Erziehungswissenschaften als weitgehend national bzw. kulturell zentrierte Diskursformationen. Man kann auch – besonders im Blick auf disziplinäre Organisationsmuster – von einer ‚disziplinären Fragmentierung‘ sprechen, die sich in unterschiedlichen Wissenschafts- und Forschungskulturen, in Denk- und Sprachstilen, zeigt, die wiederum eingebettet sind in Traditionen der jeweiligen Wissenschafts- und Bildungssysteme. Erziehungswissenschaftliches Forschungswissen wird insofern nicht nur im mehr oder weniger disziplinär geformten Feld der Erziehungswissenschaft erzeugt, sondern auch im Bereich der Psychologie, der Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften etc. Diese Bereiche arbeiten dann mehr oder weniger getrennt voneinander unter Verwendung unterschiedlicher gegenstandskonstitutiver Annahmen, Begrifflichkeiten und Kriterien methodologischer Standards und wissenschaftlicher Qualität. Man kann schließlich auch von einer Theorie-Praxis-Fragmentierung sprechen, die nicht nur seitens der pädagogischen Profession oder der Bildungspolitik, sondern auch seitens der Erziehungswissenschaft selbst oft beklagt wird. Diese Klagen gründen auf unterschiedlichen Erwartungen und Konzepten, die – unter eher handlungstheoretischer Perspektive – das Theorie-Praxis-Verhältnis in enger Verschränkung oder die – unter eher wissenstheoretischer Perspektive – die Differenz forschungs- bzw. praxisbezogener Wissensformen betonen (Vogel 1997, Keiner 2002a). Diese Konzepte bestimmen dann auch in unterschiedlicher Weise die Beantwortung der Frage nach der ‚Nützlichkeit‘ und Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichen Forschungswissens auf pädagogische Felder und Problemstellungen (Keiner 2002b).

Die skizzierten ‚Fragmentierungen‘ sind freilich nicht nur als problematisch, belastend, defizitär zu interpretieren. Sie spiegeln auch das komplexe und fragile Gefüge unterschiedlicher Interessengruppen, Entwicklungsperspektiven, Wissensformen, organisatorischen Infrastrukturen etc., die in nationalen, kulturellen oder auch disziplinären Traditionen verwurzelt sind, und die sich

auch auf die Wahl unterschiedlicher epistemologischer Bezugsgrößen beziehen lassen. Sie sind gekennzeichnet durch facettenreiche Relationen und irritierende Brüche und Widersprüche.

*Exkurs: Impressionen zur Variation*

Solche Relationen, Variationen, Brüche und Widersprüche will ich im Folgenden mitteilen. Ich fasse sie, unter Verzicht auf systematische Strenge, in die Form von Impressionen und beziehe ich mich insbesondere auf Erfahrungen, die ich im Rahmen europäischer Netzwerke sammeln konnte. Dies sind insbesondere Tätigkeiten im Rahmen der European Educational Research Association. Und diese Impressionen sind mehr Fragen als Antworten.

Woher kommt es, dass Vorträge und Beiträge von Autoren bestimmter europäischer Ländern überwiegend programmatischen, man könnte fast sagen politischen Charakter haben und wenig an empirische Forschung gebunden sind? Autoren anderer Ländern präsentieren viel empirische Forschung, eingebettet in viel sozialwissenschaftliche Theorie; den programmatisch-politischen Teil erkennt man nur an der Wahl des Themas. Woher kommt es, dass in Universitäten bestimmter europäischer Länder auch Seminarräume mit einer Reihenbestuhlung versehen sind und wie kleine Hörsäle aussehen, wohingegen andernorts der 'runde Tisch' dominiert? Wie unterscheiden sich Vortragsstile und Präsentationsformen, und in welchem Umfang ist es bedeutsam, dass die entsprechenden akademischen Hierarchien sichtbar sein müssen? Woher kommt es, dass Autoren aus bestimmten europäischen Ländern es gewohnt sind, zu ihren Vorträgen einen ausgearbeiteten Text mitzubringen und diesen Text dann nur noch paraphrasieren, wohingegen Autoren anderer Länder ihren Vortrag ausführlich mündlich vorlesen? Und – ich sage das durchaus selbstkritisch – was bedeutet diese unterschiedliche Vortragskultur für das Publikationsverhalten?

Im europäischen Raum wird weitgehend die englische Sprache genutzt. Die gemeinsame Sprache, so hat es einmal Paul Smeyers formuliert, ist 'broken English' – durchaus auch in der Perspektive, dass auch englische Muttersprachler dieses 'broken English' noch zu lernen haben. Auf der anderen Seite wird Sprache aber auch als Instrument der Definitionsmacht und der Präsentation nationaler Identität eingesetzt – nicht nur in selbstbewusstem Sinne, sondern auch als Inferioritätskonstruktion gerade bei Erziehungswissenschaftlern aus Ländern, in denen das Englische noch nicht so verbreitet ist. In diesen Kontexten wird dann auch die habituelle Kluft sichtbar zwischen Mitgliedern natio-

nationaler Forschungseinrichtungen und Hochschulen, dem nationalen erziehungswissenschaftlichen 'Establishment', auf der einen Seite und Personen gleicher nationaler und kultureller Herkunft, die sich jedoch wie selbstverständlich in der Mehrsprachigkeit und mit Erfahrungen auf dem europäischen Parkett bewegen, dem europäischen 'Establishment', auf der anderen Seite.

Ein weiterer Blick gilt dem nationalen bzw. staatlichen Kontext der Forschungsförderung und Wissenschaftssteuerung. Aus deutschen Untersuchungen wissen wir, dass staatlichen Mittel für Bildungsforschung schon seit den achtziger Jahren verstärkt von Universitäten und Hochschulen weg an staatliche Forschungsinstitute gelenkt werden (Weishaupt 1985, 2001; Weishaupt/Steinert/Baumert 1991). Wir wissen aber relativ wenig über Förderstrukturen und die Wissenschaftspolitik in anderen Ländern, die Verbundforschung ermöglichte oder die auf die Etablierung relativ stabiler erziehungswissenschaftlicher Forschungsnetzwerke zielen könnten – eine Voraussetzung, um an Mittel der Europäischen Kommission zu kommen. Die dafür vorgesehenen Verfahren sind allerdings ausgesprochen aufwändig. Programme der Europäischen Union scheinen nach dem Prinzip eines kostengünstigen 'research mainstreaming' zu funktionieren, bei dem ein großer Pool abgelehnter, aber prinzipiell verfügbarer Projekte wenigen finanzierten Projekten gegenübersteht. Beide sind insofern für die EU – optional und real – eine wertvolle Wissensressource. Forschungseinrichtungen scheinen – u.a. aufgrund organisatorisch gestützter Erfahrung und stabiler Netzwerke – bessere Chancen zu haben, gefördert zu werden. Dies gilt aber nicht für alle europäischen Länder. Der Organisations- und Inclusionsgrad auch universitärer Forschung scheint im Norden Europas höher, im Süden dagegen geringer zu sein. Das zeigen schon die Initiativen zu einer länderübergreifenden Organisation der Forschungsförderung, wie sie gegenwärtig besonders von Staaten im Norden Europas entwickelt werden (vgl. Brown 2004). Aber auch der an Wissenschaftskulturen gebundene Forschungshabitus beeinflusst den Zugang zu Fördermitteln. Auf der einen Seite findet man Teams und ausdifferenzierte Programme zur Pflege des wissenschaftlichen Nachwuchses, auf der anderen Seite trifft man eher den Gelehrten und die Pflege der akademischen Jünger.

Sucht man deutsche Erziehungswissenschaftler in Forschungsnetzwerken, Vereinigungen und Kongressen auf europäischer Ebene, dann wird man kaum fündig. Zwar sind in einem Teilbereich des Faches, in der 'European Association for Research on Learning and Instruction' (EARLI) – so zumindest die Auskunft von Kollegen – auch deutsche Erziehungswissenschaftler gut vertreten. Dies gilt allerdings nicht für die 'European Educational Research Association'

(EERA), die Europäische Dachvereinigung der meisten nationalen erziehungswissenschaftlichen Gesellschaften in Europa (vgl. Kenk 2003). Im Vergleich zur relativ hohen Zahl von Erziehungswissenschaftlern in Deutschland ist die Beteiligung eher gering. Leider weisen die Daten von Kenk (2004) keine institutionelle Herkunft aus; vermutlich stammt der größere Teil der deutschen Kongressteilnehmer aus Forschungsinstituten und nicht aus Universitäten und Hochschulen.

Kongressteilnahme und Netzwerkarbeit verdichten sich in der Regel in Publikationen. Wir wissen noch relativ wenig über die Publikationskulturen unterschiedlicher nationaler Erziehungswissenschaften in Europa. Welche Bedeutung haben Zeitschriften im Vergleich zu Büchern oder Editionen für die Produktion, Rezeption und Verteilung erziehungswissenschaftlichen Wissens? Die Unterschiede reichen von scheinbar einfachen Sachverhalten, dass nämlich in Deutschland die Artikellänge in Zeichen, im englischsprachigen Raum in Wörtern gezählt wird, bis hin zu gravierenden Problemen: So publizieren z.B. Erziehungswissenschaftler aus den Niederlanden nur ungern in dem – blind peer reviewed – "European Educational Research Journal", weil es nicht auf der Liste des (nordamerikanischen) 'Social Science Citation Index' (SSCI) steht und deshalb im Rahmen der dortigen Bewertungskriterien wissenschaftlicher Leistung 'nicht zählt'. Was wird vor diesem Hintergrund mit der Vielzahl unterschiedlicher erziehungswissenschaftliche Zeitschriften etwa in Großbritannien passieren, die nur deshalb überlebt, weil die Abonnementkosten dieser Zeitschriften außergewöhnlich hoch sind? In diesen Problembereich mischen sich Überlegungen zu einem moderneren 'European Social Science Citation Index' o.ä., der – über die Form wird noch diskutiert – der Information- und Dokumentation, aber auch der Qualitätssicherung und Leistungsmessung, und d.h. einer europäischen Wissenschaftspolitik der Erziehungswissenschaft dienen könnte (vgl. Gogolin et al. 2003). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verfügt mit Vorstandskommissionen ebenso wie mit der Kommission Wissenschaftsforschung über starke Instrumente zur Bündelung der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft. Davon zeugen nicht zuletzt die jüngsten Datenreports. Über eine solche institutionalisierte Form der Selbstbeobachtung verfügen andere europäische Erziehungswissenschaften nicht. Wenn es etwas vergleichbares gibt, und die ständigen Evaluationskommissionen etwa in den Niederlanden ließen sich dazu zählen, dann dient es in erster Linie der indikatorgestützten Messung der Forschungs- oder Lehrleistung und der Bewertung einzelner Hochschulstandorte.

Insofern ist die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Forschungskulturen in Europa ein unschätzbare Vorteil und Stärke, aber zugleich auch ein Nachteil und Schwachpunkt, lädt er doch die Manager einer 'europäischen Forschungslandschaft' dazu ein, sie nach funktionalen Gesichtspunkten zu vereinheitlichen und entsprechend auch die 'Qualität' erziehungswissenschaftlicher Forschung nach Kriterien zu definieren, die eher der 'Logik' globalisierter Politik und Administration als den Traditionen, Eigenheiten und spezifischen Leistungen wissenschaftlichen Denkens gehorchen.

### **3. Der OECD-Report zur Erziehungswissenschaft in England – Vorbild für die Kultur einer europäischen, erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft?**

Vor dem Hintergrund solcher Impressionen, die auf Ambivalenzen, Vielfalt und Brüche verweisen, aber auch im Blick auf wissenschaftspolitische und -administrative Standardisierungserwartungen macht es dann Sinn, kurz die Empfehlungen einer Kommission der OECD vorzustellen, die im Mai 2002 die Erziehungswissenschaft in England evaluiert hat, um der britischen Regierung Ratschläge zur künftigen Wissenschaftssteuerung von "educational research" zu geben.<sup>59</sup> Zwar sind Auftraggeber und Adressat der Studie nicht direkt die Erziehungswissenschaft, sondern die britische Regierung. Diese Studie wird aber in ihren Konsequenzen auch erheblichen Einfluss auf die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in Europa haben. Gerade die mit Aktivitäten der OECD verbundenen Interessen an kriterienbasierter Vergleichbarkeit und Standardisierung liegen parallel zu Anpassungs-, Integrations- und Transformationsprozessen nationaler Erziehungswissenschaften hin zu einem Europäischen Lehr- und Forschungsraum.

Nach ihrer detaillierten Analyse, auf die ich hier nicht eingehen kann, schlagen die Experten der OECD fünf strategische Ansatzpunkte für die wissenschaftspolitische Steuerung der Erziehungswissenschaft in England vor (vgl. Educational Research 2002, pp. 734 ff.):

1. Änderung des Forschungs'portfolios', insbesondere in Richtung auf verstärkte Unterstützung von qualitativ hochwertiger, large scale Forschung, die auf Praxis und Politik zielt.

<sup>59</sup> Der detaillierte Bericht ist zu finden unter Educational Research and Development in England: Examiners' Report. In: *European Educational Research Journal* 1(2002), Nr. 4, pp. 705-738; vgl. auch Wolter et al. 2004; Keiner 2005)

2. Verstetigung und Stärkung des National Educational Research Forum, das regierungsunabhängig eine Forschungsagenda definiert, die Forschung und Praxis verknüpft.
3. Verstärkte, längerfristige Wissensakkumulation durch Dokumentations- und Forschungszentren.
4. Erhöhung der Forschungskapazitäten im gesamten Bildungssystem, Forschungsmethoden als obligatorischer Bestandteil von Promotionsstudiengängen, trans-disziplinäre Rekrutierung von Nachwuchswissenschaftlern.
5. Flächendeckende Verbesserung des Erziehungssystems durch Forschung. Es geht um einen „process of ‚continuous improvement‘ at all levels of the education system: the classroom, the school, the district and the nation. ... We believe that this is a very important opportunity to demonstrate how research may be applied to improve education quality and practice in an entire country.“ (ebd. p. 736)

Im Bericht fällt zunächst auf, dass eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereichen völlig unberücksichtigt bleibt. Es gibt keine Geschichte der Erziehung oder historische Bildungsforschung, keine Philosophie der Erziehung, keine Wissenschaftstheorie oder Methodologie. Und man findet auch keine Sozialisationsforschung oder Soziologie der Erziehung. Es geht in erster Linie darum, erziehungswissenschaftliche Kommunikationszusammenhänge in die Richtung politisch gewünschter und kurzfristig benötigter Forschung über Erziehung und das Erziehungssystem eng zu führen. Er zielt auf praxis- und wertgebundene Optimierungsforschung. Dem OECD-Report liegt damit die Annahme eines mehr oder weniger bruchlosen Transfers von wissenschaftspolitischer Forschungssteuerung zu erziehungswissenschaftlicher Forschung, weiter zur pädagogischen Praxis und zurück zu Grunde. Dies ist bestenfalls eine romantische, jedenfalls eine unbegründete und auch uninformierte Vorstellung. Die gleiche Idee hat schon die großen pädagogischen Reformen der 60er und 70er Jahre begleitet, über deren Scheitern – gemessen an ihren Zielen – wir mittlerweile informiert sind (z.B. Blossfeld/Shavit 1993; Keiner 2001). Wenn also der OECD-Report seiner Analyse und seinen Empfehlungen erneut die enge Verknüpfung von Politik, Forschung und Praxis zugrunde legt, dann reproduziert er die alten Fehler.

Allerdings hat sich der Kontext geändert. An die Stelle der Wissenschafts- und Bildungseuphorie der 60er und 70er Jahre sind die Skepsis gegenüber wissenschaftlichem Wissen und die Kosten-Nutzen-Rechnung getreten – mit neuen Dilemmata. So führen auf der einen Seite Zweifel an der Effizienz und

Zielangemessenheit der wissenschaftsinternen Selbststeuerungskapazität zu Forderungen nach mehr Wettbewerb, Profilbildung, Schwerpunktbildung, Qualitätssicherung, Evaluation und kontinuierlicher Leistungsberichterstattung (vgl. Hornbostel/ Keiner 2002, S. 635). Auf der anderen Seite aber erzeugen neue, output-orientierte Steuerungsimperative einen steigenden Bedarf an zuverlässiger Information, die für ‚Gewissheiten‘ angesichts strukturell ungewisser Folgen von Entscheidungen sorgen sollen. Von hier aus ist z.B. die starke Nachfrage nach möglichst quantitativen, d.h. ‚berechenbaren‘ Daten motiviert. Unterschätzt wird dabei aber die wissenstheoretische Differenz zwischen dekontextualisierter Information und kontextgebundenem, d.h. theorie- und methodenreflexivem wissenschaftlichen Wissen, seinen begrifflichen und konzeptionellen Variationen und der Abhängigkeit des Forschungswissens von theoretischen und methodischen Voraussetzungen. Diese Unterschätzung hat aber selbst ihre Funktion. Sie erweist sich als eine – schon klassische – politische Strategie der Entlastung, die die Funktion politischen Handelns, nämlich Entscheidungen unter Bedingungen von Ungewissheit nach demokratischen Verfahrensregeln zu fällen und dadurch Komplexität zu verringern, durch Verweis auf das Reputationskapital ‚der Wissenschaft‘ verschieben und der politischen Zurechenbarkeit entziehen möchte. Insofern tendiert der OECD-Report dazu, der Wissenschaftspolitik zu empfehlen, die Komplexität erziehungswissenschaftlichen Forschungswissens auf die Funktion der Politikberatung zu reduzieren. Er bringt damit die mögliche und für Innovation und Reform notwendige aufklärende Distanzierung durch Forschung, Analyse und Kritik dadurch zum Verschwinden, dass er empfiehlt, systematisch inkompatible Wissensformen und -formate unter wissenschaftspolitischen Relevanzprämissen zu amalgamieren.

Man wird aber auch einräumen müssen, dass die Erziehungswissenschaften – nicht nur in Deutschland – einiges dazu beitragen, dieses Amalgam bereitzustellen. Erziehungswissenschaften sind in hohem Maße bereit, unterschiedlichen Wissensformen und extern definierte Themenstellungen in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Diese Inclusionsbereitschaft erschwert eine Bestimmung und Bewertung von ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlicher Forschung, gemessen an Standards und Kriterien, die in der Fachgemeinschaft anerkannt sind und dann auch den Vergleich zu anderen Disziplinen oder Forschungskulturen ermöglichen. Deshalb ist eine stärkere aktive und konstruktive Beteiligung der Erziehungswissenschaft an der Entwicklung von standardisierten, wissenschaftlich begründeten, aber auch politisch anschlussfähigen Kriterien und Indikatoren der Forschungsqualität wünschenswert und notwendig. Der Blick auf die Variation von Forschungskulturen, Referenzräumen und infra-

strukturelle Voraussetzungen kann dann auch zeigen, dass es – entsprechend der Typologie von Wissenschaftskulturen – nicht darum gehen kann, ein strikt diszipliniertes Ordnungsmuster, eine interdisziplinäre Verfasstheit oder eine problem- und praxisorientierte Erziehungswissenschaft durchzusetzen. Es geht eher darum, pragmatische Lösungen zu finden, die die Diskussion um Nützlichkeit und Eigensinn einer europäischen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft nicht im Streit über Prinzipien zum verschwinden bringen, und zugleich verhindern, dass Kriterien wissenschaftlicher Qualität nicht im Nebel wissenstheoretischer Beliebigkeit und des politischen Tagesgeschäfts zur Unkenntlichkeit verschwimmen. Solche Lösungen bedürfen vielleicht mehr der Klugheit und Bescheidenheit als der Wissenschaft oder Politik. In jedem Falle bedürfen sie neuer Formen von transnationalen Netzwerken (Keiner 2002), die die Anerkennung der Differenz von Funktionen und Wissensformen höher gewichten als die Projektion eines einheitlichen und die Vision eines harmonisch-dynamischen europäischen Forschungsraumes. In der Anerkennung der und in dem aktiv gestaltenden Umgang mit der Differenz von Funktionen und Wissensformen haben wir die europäische erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft bereits begonnen herzustellen.

## Literatur

- Albrow, M. & King, E. (Eds.): *Globalization, Knowledge and Society. Readings from International Sociology*. London et al. 1990.
- Blossfeld, H.-P. / Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 25-52.
- Brown, Alan: Educational Research: what strategies for development in the European Research Area? In: *European Educational Research Journal*, Volume 3, Number 4, 2004, pp. 790-794
- Charle, Christoph; Schriewer, Jürgen & Wagner, Peter (Eds.): *Transnational intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt, New York 2004
- Currie, Jan: Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities. In: *Comparative Education Review* 42(1998), S. 15-29.
- Depaepe, M.: *Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.
- Depaepe, M.: Differences and Similarities in the Development of Educational Psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica*, 23(1997), pp. 69-97.
- Drewek, P., Lüth, Chr. et al. (Hrsg.): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'éducation*. Paedagogica Historica, Supplementary Volume III. Gent: C.S.H.P. 1998
- Educational Research and Development in England: Examiners' Report (2002). In: *European Educational Research Journal*, 1, nr. 4, pp. 705-738.
- Enders, Jürgen: Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience. In: *Comparative Education Review* 42(1998), S. 46-60.
- Fend, Helmut: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1990), S. 687-709.
- Galtung, Johan: Structure, Culture and Intellectual Style. An Essay Comparing Saxonic, Teutonic, Gallic and Nipponic Approaches. In: *Social Science Information* 20(1981), pp. 817-856.
- Genov, N.: National Sociological Traditions and the Internationalization of Sociology. In: Genov, N. (Ed.): *National Traditions in Sociology*. London et al. 1989, S. 1-17.
- Gogolin, Ingrid, Smeyers, Paul, García Del Dujo, Ángel & Rusch-Feja, Diann. *European Social Science Citation Index: a chance for promoting European research?* In: *European Educational Research Journal* Volume 2 Number 4 2003, pp. 574-593
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.): *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Erziehungswissenschaft (19.-20. Jh.) Zwischen Profession und Disziplin. Berne: Lang 2001
- Hornbostel, S. / Keiner, E.: Evaluation der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(2002), S. 634-653.
- Kaelble, Hartmut; Schriewer, Jürgen (Hrsg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt, New York 2003.
- Keiner, Edwin / Schriewer, Jürgen: Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione* 22(2000), H.1, S. 27-50.
- Keiner, Edwin: Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. In: *European Educational Research Journal*, 1(2002), nr. 1, pp. 83-98 (2002a).
- Keiner, Edwin: Evaluation, Schulentwicklung und Chancengleichheit im europäischen Kontext. In: Keiner, Edwin (Hrsg.): *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2001, S. 253-270

- Keiner, Edwin: Organisation – Wissen – Macht. Netzwerke als neue Form wissenschaftlicher Kommunikation ?. In: Caruso, M. & Tenorth H.-E. (Hrsg.): Internationalisierung / Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive / Comparing Educational Systems and Semantics. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2002, S. 317-332.
- Keiner, Edwin: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, L.; Cloer, E.; Ruhloff, J.; Vogel, P. & Wulf, Ch. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Beiheft 1-02 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), 2002, S. 241-249 (2002b).
- Keiner, Edwin: Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Beiheft, 2005 (im Druck).
- Kenk, Martina: ECER's space in Europe: in between science, research and politics? A research report. In: European Educational Research Journal, Volume 2, Number 4, 2003, pp. 614-627
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1988.
- Robertson, Roland: Globalization: Social Theory and Global Culture. London 1992
- Robertson, Roland: Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2(1962), S. 481-491.
- Schnabel, Ulrich: Getrennt Denken, Vereint feiern. In: Die Zeit, Nr. 30, 15.7.2004.
- Schriewer, Jürgen: Etudes Pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In P. Drewek, C. Lüth et al. (Ed.). (1998). History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'éducation (pp. 57-84). Gent: C.S.H.P. 1998
- Schriewer, Jürgen: Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level-Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views. In: Charle, Christophe; Schriewer, Jürgen & Wagner, Peter (Eds.): Transnational intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities. Frankfurt, New York 2004, pp. 473-533.
- Schriewer, Jürgen: Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Berlin 1994.
- Sentker, Andreas: Aufbruch des alten Europa. Die Wissenschaft feiert sich in Stockholm. In: Die Zeit, Nr. 36, 26.8.2004.
- Shen, Jianping: The School of Education. Its Mission, Faculty, and Reward Structure. New York, Bern etc.: Peter Lang 1999.
- Stroß, A. M. / Thiel, F.: Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. – Weinheim 1998, S. 9-32.
- Tenorth, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In R. Fatke (Ed.), Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984), Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft, 1986, S. 21-85.
- Tippelt, Rudolf: Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1(1998), S. 239-260.
- Vogel, P.: Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73(1997), S. 415-427.
- Wagner, P. / Wittrock, B.: "States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences," Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines hg. von Peter Wagner, Björn Wittrock und Robert Whitley (Dordrecht et al.: Kluwer, 1991), S. 331-357.

- Wagner, Peter: Varieties of Interpretations of Modernity: On National Traditions in Sociology and Other Social Sciences. In: Charle, Christoph; Schriewer, Jürgen & Wagner, Peter (Eds.): Transnational intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities. Frankfurt, New York 2004, pp.27-51.
- Weishaupt, Horst: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2(1985), S. 81-112.
- Weishaupt, Horst: Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftspolitischer Entwicklungen. In: Edwin Keiner & Guido Pollak (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 24) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2001.S. 221-233
- Weishaupt, Horst; Steinert, Brigitte & Baumert, Jürgen: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen und Dokumentation. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 98) Bonn 1991.
- Welch, Anthony: The End of Certainty? The Academic Profession and Challenge of Change. In: Comparative Education Review 42(1998), S. 1-14.
- Wolter, S.; Keiner, E.; Palomba, D. & Lindblad, S. (2004): OECD Examiners' Report on Educational Research and Development in England. In: European Educational Research Journal, vol. 3, nr. 2, pp. 510-526.

## **Autorenverzeichnis**

**Keiner, Edwin**, geb. 1951, Dr. phil. habil., Prof. für Historische Sozialisations- und Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum; Arbeitsschwerpunkte: Historische und vergleichende Bildungsforschung, Wissenschaftsforschung.

**Koller, Hans-Christoph Koller**, geb. 1956, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete: Bildungstheorie und Qualitative Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt auf einer Theorie biographischer Bildungsprozesse in pluralen Gesellschaften.

**Meyer-Wolters**, geb. 1949, Professor am Pädagogischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln; Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Demographischer Wandel in kulturwissenschaftlicher Perspektive, Anthropologie, Bildungstheorie, Wissenschaftstheorie.

**Marotzki, Winfried**, geb. 1950, Dr. phil. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Anthropologie, Qualitative Sozialforschung, Internet Research.

**Nieke, Wolfgang**, geb. 1948, Dr. paed., Gründungsprofessur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock; Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Theorie der Allgemeinbildung, Identität Jugendlicher.

**Nohl, Arnd-Michael**, geb. 1968, Dr. phil., Juniorprofessor für interkulturelle Bildung an der Freien Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine und interkulturelle Pädagogik, Qualitative Bildungsforschung, Jugend- und Migrationsforschung.

**Pongratz, Ludwig**, geb. 1948, Dr. paed. habil. Prof. für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Darmstadt, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Methodologie und Theoriegeschichte, Kritische Theorie bzw. Bildungstheorie, Erwachsenenbildung / Weiterbildung.

**Schäfer, Alfred**, Dr. phil. habil., Prof. für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsgebiete: Bildungsphilosophie, Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien; Subjektivierungsformen in anderen Kulturen.

**Stojanov, Krassimir**, geb. 1965, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hannover, Leiter des DFG-Forschungsprojekts "Konzeptuelle Entwicklung eines anerkennungstheoretischen Bildungsbegriffs"; Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Bildungsphilosophie, Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Biografieforschung, Kritische Theorie.

**Terhart, Ewald**, Dipl. Päd., Dr. phil. habil., Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Unterricht, Schulforschung und Schulentwicklung, Lehrerberuf und Lehrerbildung.

**Wimmer, Michael**, Dr. phil. habil., Prof. für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete: Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse; Dekonstruktion und Pädagogik; Erziehungswissenschaft und das Problem der Alterität.