

Olaf Dörner/Merle Hummrich

## Auf der Suche nach dem Gegenstand: Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. Einführung in den Themenschwerpunkt

Die Frage nach der Bestimmung und Bestimmbarkeit von Erziehungswirklichkeiten bewegt erziehungswissenschaftliche Diskurse immer wieder. Von Schleiermachers Entwurf pädagogischer Generationsbeziehungen als Frage der Vermittlung zwischen Alt und Jung (Schleiermacher 1959) bis hin zu Pranges Erfassung des Pädagogischen durch das Zeigen (Prange 2009) wird versucht, das Typische des Pädagogischen zu erfassen, seine Spezifik genau zu bestimmen und damit auch die disziplinäre Identität jenseits pädagogischer Psychologie oder Bildungssoziologie auszumachen. Angesichts der Universalisierung und Entgrenzung von Pädagogik (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991; Kade 1993), etwa durch die weltweite Verbreitung einer universalistischen Bildungsidee (Meyer 2005; Baker/LeTendre 2005) oder durch die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme, um gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten (kritisch Hamburger/Seus/Wolter 1984; Radtke 1995), gewinnt die Frage danach, was denn eigentlich „das“ Pädagogische ist an zusätzlicher Brisanz. Was Erziehung ausmacht scheint schwer bestimmbar, wie Reichenbach (2011) angesichts der Vielfalt an Tätigkeiten (Trösten, Disziplinieren, Prüfen, Unterweisen, Vermitteln, Korrigieren usw.) ausführt. Sich dieser Frage dennoch in theoretischer Perspektive analytisch, normativ oder programmatisch widmen, ist für die Erziehungswissenschaft nicht ungewöhnlich. Bekanntermaßen wird dabei insbesondere die in der Tradition Diltheys stehende geisteswissenschaftliche Pädagogik seit den 1960er Jahren stark kritisiert.

Es ist Heinrich Roth, der 1962 in seiner Göttinger Antrittsvorlesung zwar an die geisteswissenschaftlich-philosophische Tradition der Pädagogik anknüpft, jedoch eine „realistische Wendung“ fordert, in der empirische und praxisbezogene pädagogische Forschung einen Eingang findet (Roth 1962). Roth setzt damit nicht nur ein disziplinpolitisches Signal, sondern gilt als Türöffner einer empirisch-sozialwissenschaftlich orientierten Perspektive, die dazu dient, Erziehungsverhältnisse zu optimieren (Lehberger 2009, S. 15). Brezinka formuliert schließlich in seinem Plädoyer, Pädagogik durch Erziehungswissenschaft zu ersetzen:

„Die Erforschung des sozialen Handelns, seiner Bedingungen und Wirkungen ist die Aufgabe der *Sozialwissenschaften*. Da auch das erzieherische Handeln ein Ausschnitt oder eine Teilmenge des sozialen Handelns ist, bildet es einen speziellen Gegenstandsbereich oder Problemkreis der sozialwissenschaftlichen, insbesondere der psychologischen und soziologischen Forschung.“ (Brezinka 1971, S. 35, Hervorhebung im Original)

Er fordert damit, den Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Pädagogik nicht gänzlich von Psychologie und Soziologie zu unterscheiden, sondern das Erziehen als „besondere Form des menschlichen Verhaltens“ (ebd., S. 38) zu bestimmen, die zudem institutionell und gesellschaftlich eingebunden ist, wobei sich Pädagogik nicht in Psychologie und Soziologie auflösen habe, sondern als „*relativ selbständige[r] Einzelwissenschaft*“ (ebd., Hervorhebungen im Original) gesehen werden könne, die über den Zusammenhang der Erziehung „auf deren Bedeutung innerhalb der Gesellschaft“ (ebd.) verweist.

Roth und Brezinka stoßen also beide in eine Richtung vor, die auf quantitativ gesicherte Erkenntnisse zielt, die das Wissen bereichern soll, damit Erziehungsprozesse und -handlungen optimierbar werden. Jedoch können die grundlegenden Forderungen nach einer wirklichkeitsorientierten Erziehungswissenschaft auch für Methodologien qualitativ-empirischer Sozial- und Bildungsforschung geltend gemacht werden, insofern es hier nicht nur um das Erklären von Erziehungsprozessen, sondern auch um das Verstehen von Erziehungswirklichkeiten geht (vgl. Wernet 2006, S. 33). Diese Perspektive vermag schließlich den Dualismus einer entweder auf Formen und Bedingungen gelingenden pädagogischen Handelns gerichteten Beobachtung des Pädagogischen oder einer allein durch sozialwissenschaftliche Kategorien modellierten Beobachtungsperspektive zu überwinden. In der ersten Perspektive wird das Pädagogische als normative Ordnungsvorstellung – mehr oder weniger ausdrücklich – an das empirische Material herangetragen, um die vorgefundene Praxis zu evaluieren. Dabei handelt es sich letztlich um eine Bestimmung des Forschungsgegenstandes, in der das Pädagogische als Untersuchungsgegenstand bereits vorausgesetzt wird und damit eine subsumierende Zuordnung erfolgt. In der zweiten Perspektive wird der Gegenstand mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Kategorien (bspw. Geschlecht, Milieu, soziale Ungleichheit, Ethnizität) modelliert. Hier erfolgt schließlich eine klassifizierende Zuordnung (vgl. ebd.), die das Pädagogische danach beurteilt, inwiefern es besser oder schlechter mit den Kategorien umzugehen weiß.

Eine Überwindung dieses Dualismus durch die sinnerschließende Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeiten ist schließlich nicht nur an der Beobachtung der Erziehungswirklichkeit orientiert, sie ordnet nicht nur zu vorab als „einheimisch“ klassifizierten Kategorien zu und misst sich nicht nur an Kategorien, die irgendwie mit Erziehung zusammenhängen. Vielmehr muss es darum gehen, Erziehungswirklichkeiten daraufhin zu analysieren, wie sie in ihren vielfältigen Ausprägungen und Erscheinungsformen als pädagogische Ordnungsbildungen zu verstehen sind (vgl. Meseth/Bollig/Dinkelaker 2009). Sie sind schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits an den analytischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Perspektiven anschließen und andererseits zu normativ-pädagogischen Ordnungsvorstellungen auf Distanz gehen. Dabei werden Fragen nach der Spezifik des Pädagogischen auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung und Beobachtbarkeit thematisiert. Theoretische und empirische Forschung werden somit nicht voneinander getrennt, sondern vielmehr als Verhältnis wechselseitiger Einflussnahme verstanden.

Aus methodologischer Perspektive sind dabei drei Dimensionen zentral:

1. ist zu klären, inwieweit ein Gegenstand mit Hilfe von Heuristiken des Pädagogischen zu bestimmen ist, um soziale Ordnungen als pädagogische verstehen zu können;
2. bedarf es Annahmen über soziale Ordnungen, in denen sich das Pädagogische ausdrückt. Es geht hier um grundlagentheoretische Annahmen über „das“ Soziale und Fundierungen der Gegenstandsbestimmung;
3. ist jeweils zu entscheiden, wie der heuristisch bestimmte und grundlagentheoretisch gerahmte Gegenstand forschungspraktisch erschlossen werden soll, welches methodische Vorgehen also dem Forschungsvorhaben angemessen ist.

Um den Umgang mit diesen Herausforderungen soll es in der Schwerpunktausgabe gehen. Insbesondere soll die Dimension des Gegenstandes im Blick auf das Verhältnis von „Setzen und Finden“ fokussiert und problematisiert werden. Herausgestellt werden soll, welche Möglichkeiten qualitativ-empirische Analysen hier bieten, aber auch welche Grenzen offenbar werden.

Das Thema steht im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. Diese im Herbst 2008 etablierte Initiative hat das Ziel, Forschungsaktivitäten, die auf die empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungen zielen, in einen dauerhaften Austausch zu bringen und sie im Hinblick auf ihre theoretischen und forschungsmethodischen Überschneidungsbereiche und Differenzen zu vergleichen. Damit soll eine teildisziplinübergreifende methodologische Diskussion angeregt und zur Qualitätsentwicklung empirischer (Grundlagen-)Forschung in den Erziehungswissenschaften beigetragen werden.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: *Wolfgang Meseth* schlägt in seinem Aufsatz *Zur kommunikationstheoretischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnung* eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie des Pädagogischen vor, die er systemtheoretisch fundiert und ausrichtet. Kern seiner Ausgangsüberlegungen ist die Frage danach, wie das Verhältnis von theoretischer Gegenstandsbestimmung und empirischer Beobachtung (inwieweit fließt vorgängiges Wissen über den Gegenstand in dessen empirische Beobachtung ein?) kontrolliert werden kann. Für eine erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung, so die Annahme, werde immer schon Wissen über die normative Struktur des Pädagogischen in Anspruch genommen. Um nicht in Beliebigkeit zu verfallen, gehe es nun darum, genau zu bestimmen, mit welchem Wissen der Gegenstand theoretisch beschrieben und empirisch erfasst werden könne. Um das Verhältnis von Theorie und Empirie zu bestimmen, bedient sich Meseth systemtheoretischer Überlegungen zur Beobachtung und unterscheidet zwischen pädagogischer Selbstbeobachtung und sozialwissenschaftlicher Fremdbeobachtung. Empirischer Forschung müsste es dann gelingen, die Normativität des Pädagogischen mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch zu erfassen, und zwar ohne pädagogisches Wissen zu verdoppeln oder durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz den Gegenstand aus den Augen zu verlieren. Beide Beobachtungsebenen werden anschließend mit Hilfe der Unterscheidung Theorie des Gegenstandes (Aufgabenstruktur der Pädagogik), Theorie des Sozialen (kommunikationstheoretische Modellierung sozialer Ordnungsbildung) sowie Theorie der Methode (Sequenzanalyse) als Elemente einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie pädagogischer Ordnungen erörtert. Meseth exemplifiziert diesen methodologischen Ansatz am Beispiel eines Forschungsprojektes zur pädagogischen Form des Unterrichtens sowie einer dazugehörigen Fallinterpretation zum Unterrichten zwischen Gedenkstättenführung und Schul-

unterricht. Er kann so einen Einblick in die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung geben. Vor diesem Hintergrund werden schließlich Möglichkeiten einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie als eine Perspektive empirischer Bildungsforschung diskutiert.

In ihrem Beitrag *Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen* gehen Sabine Bollig und Sascha Neumann von einem nicht-normativen Verständnis der Eigenlogik pädagogischer Praxis aus und diskutieren in diesem Zusammenhang den Stellenwert der Ethnographie. Deren systematische Anforderung der Befremdung birgt Ermöglichungspotenziale hinsichtlich der Erfassung pädagogischer Ordnungen, bedingt aber auch eine Begrenzung, da das Fremde immer nur in Differenz zum Eigenen gedacht werden kann und in der Forschung somit Differenz erzeugt wird, ebenso wie der Forscher als eine Person, die den Prozess der pädagogischen Interaktion beobachtet, das Feld des pädagogischen Handelns befremdet. An dieser wechselseitigen Befremdung – so die Autorin und der Autor – offenbart sich schließlich die Ordnung erst.

Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer gehen in ihrem Beitrag *Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik* auf die Frage der Voreingenommenheit bzw. Unvoreingenommenheit der Forschung im Verhältnis zu einem vorgängig erschlossenen Gegenstand ein. Sie spitzen dieses Problem anhand der Metapher vom Setzen (des Themas) und Finden (des Neuen) zu und behandeln es sowohl thematisch – anhand der Thematisierung pädagogischer Generationsbeziehungen – als auch methodologisch und methodisch – anhand der Methodologie der objektiven Hermeneutik sowie ihren Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen. Dazu stellen sie einen exemplarischen Fall vor und diskutieren das theoretische und methodische Potenzial qualitativer rekonstruktiver Forschung.

Einen Entwurf zur auditiven Ethnographie legt Oliver Schnoor vor und widmet sich in seinem Beitrag der Bedeutung der Stimme für die pädagogische Ordnungsbildung. In Anlehnung an soziologisch orientierte anthropologisch-phänomenologische Ansätze zur Vokalität, bei denen die Stimme als Ausdruck von Leiblichkeit gesehen wird, geht Schnoor davon aus, dass Stimmlichkeit für soziale Ordnungsbildungen konstitutiv ist. Der Gegenstand – Stimmlichkeit bzw. das Auditive – wird primär ethnomethodologisch sowie in Anlehnung an praxistheoretische Überlegungen gerahmt. Das Soziale ist in Praktiken von Ensembles aus Menschen und Dingen verortet. Mit Blick auf pädagogische Ordnungsbildung wird „das“ Pädagogische als Akt des Ansprechens zur Herstellung oder Aktualisierung von Kontakten verstanden, wie es etwa in der Rufterz zum Ausdruck kommt. Anhand solcher Akte lassen sich Positionen und Positionierungen sowie soziale Ordnungen und Ordnungsbildungen beobachten. In ethnographischer Analyse richtet Schnoor den Blick auf fröhlpädagogische Ordnungsbildung in einer Luxemburger Kindertagesstätte und kann sprechmusikalische Distanzierungspraktiken im Erwachsenen-Kind-Verhältnis identifizieren.

Jörg Dinkelaker, Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein liefern einen Beitrag mit dem Titel *Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern*. Zunächst bestimmen sie die Möglichkeiten feldübergreifender Fallvergleiche und dimensionieren Vergleichsmöglichkeiten. An zwei Fällen des pädagogischen Einhellens – im Bastelunterricht einer Grundschule und im Nähkurs für Erwachsene an einer Volks-

hochschule – stellen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser pädagogischen Ordnungen dar. Dabei interessieren sie sich weniger für die jeweiligen Situationsmerkmale als vielmehr für die beobachtbaren Differenzen vor dem Hintergrund der feldspezifischen Ausgestaltungen – kurz: die Frage danach, wie das pädagogische Handeln durch das Geld modelliert wird. Die Autorin und die Autoren arbeiten schließlich heraus, dass es diese Form der empirischen Gegenüberstellung erst ermöglicht, die feldspezifischen Logiken herauszuarbeiten.

## Literatur

- Baker, D. P./LeTendre, G. (2005): *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*. Stanford.
- Brezinka, W. (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Berlin/Basel.
- Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O. (1984): 'Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung 'Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen'. In: Gries, H.M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Opladen, S. 32–42.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *ZfPäd* 39 (3), S. 391–408.
- Kade, J./Lüders, C./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 39–65.
- Lehberger, C. (2009): *Die realistische Wende im Werk von Heinrich Roth*. Münster/Berlin/Basel/New York.
- Meseth, W./Bollig, S./Dinkelaker, J. (2009): *Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen*. Typskript. Frankfurt a.M.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.
- Prange, K. (2009): Das Zeigen als pädagogische Operation. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, S. 15–28.
- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus (Frankfurter Antrittsvorlesung). In: *ZfPäd*. 42 (6), S. 853–864.
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In: Kade, J./Helsper, W./Radtke, F. O./Thole, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Band 5*. Stuttgart, S. 20–27.
- Roth, H. (1962/2007): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 99 (9. Beiheft), S. 93–105.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart.