

Rezensionen

Arnd-Michael Nohl

Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema

Jean Lave/Etienne Wenger: *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press 1991, 138 S., ISBN 9-780521-423748, \$ 23,99.

Heidrun Herzberg: *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu.* Frankfurt a.M./New York: Campus 2004, 324 S., ISBN 3-593-37483-8, € 37, 90.

Melanie Fabel-Lamla: *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess.* Wiesbaden: VS-Verlag 2004, 395 S., ISBN 3-8100-3806-7, € 42,90.

Während üblicher Weise die Vorarbeiten für eine Sammelbesprechung mit der Auswahl der zu rezensierenden Bücher beginnen, muss der Rezensent die einschlägigen Werke zu „Biographie und Lernen“ wie die Stecknadel im Heuhaufen suchen. Im Zeitraum von 1998 bis 2004 findet sich leider nur eine einzige deutschsprachige Monographie, die den Zusammenhang von Biographie und Lernen explizit fokussiert. Deshalb wurde zusätzlich eine biographieanalytisch angelegte Arbeit hinzugezogen, obgleich sie dem Lernen nur implizit gewidmet sind. Beginnen wird die Rezension hingegen mit einem amerikanischen Klassiker der Lernforschung, der die biographischen Kontexte des Lernens sehr deutlich macht.

Dass innerhalb der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung kaum Arbeiten zum Konnex von Biographie und Lernen zu finden sind, sollte ihr nicht alleine angelastet werden; insgesamt scheint Lernen in

der Erziehungswissenschaft kein zentraler Begriff mehr zu sein. In einem erziehungswissenschaftlichen Standardlexikon, den „Pädagogischen Grundbegriffen“, stolpert man unter dem Stichwort „Lernen“ über den einleitenden Satz: „Wie in anderen Bereichen der Psychologie gibt es auch beim Begriff ‚Lernen‘ Definitionsprobleme.“ Die Erziehungswissenschaft würde sich glücklich schätzen, diese Probleme mit der Psychologie zu teilen. Dass die qualitative Bildungs- und Sozialforschung einiges dazu beitragen könnte, das Thema Lernen (in der Verbindung mit Biographie) für die Pädagogik ‚zurückzuerobern‘, wird in den hier zu besprechenden drei Titeln deutlich.

Zum Klassiker einer (qualitativen) Lernforschung, die den biographischen Rahmen des Lernens betont, hat sich *Jean Lave* und *Etienne Wengers* „*Situated Learning*“ entwickelt. Lave/Wenger haben auf der Basis theoretischer Systematisierungen sowie eigener und fremder qualitativ-empirischer Studien zu verschiedenen Formen der Lehre (bei Hebammen eines Indianerstammes, Schneider in Westafrika oder Anonymen Alkoholikern) ein Lernkonzept entworfen.

Lernen begreifen Lave/Wenger als die Integration von Novizen (den Lehrlingen) in eine „community of practice“ (S. 29), die durch die Meister verkörpert wird. Das Erlernen spezifischer Fertigkeiten ist dieser biographischen „Lernlaufbahn“ („learning trajectory“, S. 36), die das Durchlaufen unterschiedlicher Positionen und Perspektiven innerhalb der community of practice impliziert, untergeordnet. Zu dieser Integration, die auf die „volle Teilnahme“ (S. 37) hinsteuert, gehört nicht nur die Übernahme der Perspektive der Gemeinschaft, sondern auch von deren Sprache. Anhand der Sprache machen Lave/Wenger den Unterschied zu institutionalisierten Lernkontexten deutlich: Während etwa in der Schule „von außerhalb über eine Praxis gesprochen“ wird, geht es in den communities of practice darum, „innerhalb“ (S. 107) dieser Praxis sprechen zu lernen. Dies kann dann durchaus

auch das Erzählen von Geschichten über kritische Momente dieser Praxis (z. B. über schwierige Geburten bei den Hebammen oder die eigene Lebensgeschichte bei den Anonymen Alkoholikern) mit beinhalten. Die Motivation für diesen Lernprozess entsteht nicht durch externe Belohnung, sondern durch das neu zu erwerbende Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Lave/Wenger weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der vollen Teilhabemöglichkeit an der Gemeinschaft und die Legitimität der nur peripheren Teilnahme bei Novizen hin – daher der Untertitel „legitimate peripheral participation“.

Letztendlich – und dies ist aus biographietheoretischer Perspektive von besonderer Bedeutung – ist situiertes Lernen immer ein biographisches und mündet in einem Wechsel der Identität durch Teilhabe an der Kommunität: „Learning (...) implies becoming a different person“ (S. 53). Dies bezieht sich auf die biographischen „Laufbahnen der Partizipation“ (S. 121). Wissen, so stellen Lave/Wenger fest, kann überhaupt nur dann sinnhaft sein, wenn es auf Situationen der Praxis bezogen ist. Während die AutorInnen den Begriff der Praxis mit den Arbeiten von Giddens und Bourdieu klar definieren, widmen sie dem Begriff der Situation kaum Aufmerksamkeit. Dies erstaunt angesichts des Buchtitels und verweist darauf, dass es weniger um situatives denn um biographisch und gruppenhaft situiertes Lernen geht. Dementsprechend focussieren Lave/Wenger dann auch die Beschaffenheit der Kommunitäten, deren Praxis zu erlernen ist. Kommunität wird dabei nicht als eine „primordiale Einheit der Teilhabe an einer Kultur“ (S. 98) (wie etwa in Tönnies Gemeinschaftsbegriff) definiert, sondern sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Mitglieder mit unterschiedlichen Perspektiven und Aufgaben integriert. In dieser Hinsicht muss auch Lave/Wengers Forderung nach einem „breiteren Konzept von individuellen und kollektiven Biographien“ gesehen werden, das sie von solchen Untersuchungen unterscheiden, die den Lerner nur als ein isoliertes „einzelnes Segment“ (S. 56) begreifen. Damit stellt sich dann aber die Frage, was denn das Gemeinsame der Kommunität sein mag, zumal diese auch nicht als „Gruppe“, die an „Kopräsenz“ (S. 98) gebunden ist, zu verstehen sei?

Obwohl es als das Ziel eines jeden Lernprozesses bezeichnet werden kann, die Meisterschaft in einer Praxis zu erhalten, fällt Lave/Wenger im Zuge ihrer Studien auf, dass es nicht die „streng asymmetrischen Beziehungen zwischen Meister und Lehrling“ (S. 93) sind, die den Novizen Lernmöglichkeiten bieten, denn die „Struktur der Arbeitspraxis“ selbst. Letztere wird vornehmlich unter den Gleichaltrigen entfaltet: „It seems typical of apprenticeship that apprentices learn mostly in relation with other apprentices.“ (S. 93)

Wie aber verändern derartige Lernprozesse wiederum die community of practice? Diese Frage wird von Lave/Wengers leider kaum erörtert. Lediglich in Bezug auf den Generationenwechsel, der sich vollzieht, wenn die Novizen nach erfolgreicher Integration an die Stelle ihrer alten Meister treten, sprechen sie von einem für diese Lernsituationen charakteristischen „Widerspruch (...) zwischen Kontinuität und Verdrängung“ (S. 114), innerhalb dessen es auch Platz für die Neuerung der Praxis gibt.

Der Bahn brechende Charakter der – auch mit Schulenglisch – gut lesbaren Studie von Lave/Wenger liegt, dies wird hier deutlich, vor allem in den neuen Perspektiven, die sie auf die biographie- und gruppenbezogene Situietheit des Lernens eröffnet. Dabei gehen sie sowohl theoretisch als auch qualitativ-empirisch vor, wenngleich die empirischen Analysen aus heutiger Sicht methodisch-methodologisch verbesserungsfähig wären.

Welche Potentiale eine theoretisch fundierte und mit ausgewiesenen empirischen Methoden arbeitende Forschung hat, zeigt das Buch von *Melanie Fabel-Lamla*, in dem es – wenn man es in der Begrifflichkeit von Lave/Wenger ausdrücken möchte – um die biographisch situierten Lernprozesse von LehrerInnen geht. In ihrer Studie „Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer“ untersucht die Autorin, wie ostdeutsche LehrerInnen „das zweifache Handlungsproblem von Institutionentransfer nach 1990 und neuartigen pädagogischen Herausforderungen einer reflexiven Moderne“ bewältigen. Dazu rekonstruiert sie die „biographischen und professionellen Erfahrungs- und Lernprozesse“ und verdichtet sie zu „Professionalisierungspfaden“ (Klappentext). Wenn es hier auch stets

um berufliches Lernen geht, so diskutiert Fabel-Lamla dies also im Kontext von Professionalisierung.

Im ersten Kapitel des Buches beschäftigt sich die Autorin mit dem Forschungsstand zu den pädagogisch-professionellen Herausforderungen im Zeichen der Wende und der reflexiven Moderne und arbeitet ihren eigenen Zugriff auf das Thema heraus. In einem sehr übersichtlichen Schaubild differenziert die Forscherin fünf Ebenen der Transformation (Gesellschaft – schulische Institutionen – Einzelschule – Lehrer-Schüler-Interaktion – Lehrer) und sieht hier zugleich sowohl institutionelle wie kulturelle Aspekte. Zudem verweist sie darauf, dass mit dem Institutionentransfer die Lehrer auch den „gesamtdeutschen Veränderungsprozessen“ unterworfen seien (S. 51). Diese Veränderungen fasst Melanie Fabel-Lamla unter den Diskurs der „reflexiven Moderne“, die einen „Strukturwandel des Aufwachsens“ (S. 59), eine Delegitimierung der Schule und Verunsicherungen im pädagogischen Wissen zur Folge habe: Schule habe heutzutage kein Monopol auf Wissensvermittlung mehr, schulische Qualifikationen würden gesellschaftlich nicht mehr eindeutig (durch Arbeitsplätze) belohnt, die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler veränderten sich nachhaltig und die Bildungsinhalte würden fraglich (vgl. S. 57ff).

Es liegt nahe, die sich damit abzeichnenden Probleme im Lehrerhandeln unter dem Stichwort der pädagogischen Professionalität abzuhandeln. In einem gelungenen Parforce-Ritt durch den systemtheoretischen, interaktionistischen und strukturalistischen Ansatz zeigt die Autorin, dass diese die „nicht aufhebbare Riskanz, die Ungewissheit, Unsicherheit, Prekarität sowie die widersprüchlichen Vermittlungsanforderungen“ professionellen Handelns betonen (S. 79f), was sie gerade für die Reflexion der Handlungsprobleme ostdeutscher LehrerInnen interessant mache. Eine Vermittlung der interaktions- und strukturalistischen Ansätze und eine Zuspitzung auf den Lehrerberuf sieht Fabel-Lamla in der Professionstheorie von Werner Helsper, der von Antinomien spricht und damit „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns, Widerspruchsverhältnisse, Dilemmata und als deren spezifische Ausdrucksform „pragmatische Paradoxien“

(S. 97) unterscheide. In Bezug auf ihre eigene Fragestellung nach dem doppelten Handlungsproblem von gesellschaftlicher Transformation und reflexiver Moderne richtet die Forscherin ihren „Blick auf die konkreten Handlungs-dilemmata und Paradoxien der Akteure im schulischen Transformationsprozess und auf die jeweilige fallspezifische Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien und Widerspruchsverhältnisse seitens ostdeutscher Lehrer“ (S. 102).

Für die Untersuchung der Akteure bietet sich – so Fabel-Lamla – der biographieanalytische Ansatz an, mit dem die individuelle Perspektive der Akteure, gesellschaftliche und professionsanalytische Blickwinkel verknüpft werden könnten. Dabei fasst sie die von ihr empirisch „rekonstruierten individuellen, (berufs-)biographischen Verläufe und Professionalisierungsprozesse von ostdeutschen Lehrern (...) als Strukturvarianten der fallspezifischen Ausgestaltung (...) des professionell-pädagogischen Handelns in Ostdeutschland im Rahmen des Transformationsprozesses und beschleunigter Modernisierungsprozesse“ (S. 111) auf.

Nachdem die Autorin mit hohem theoretischen Aufwand die Transformation in Ostdeutschland und die reflexive Moderne als „Strukturproblem“ herausgearbeitet und im Zitat das theoretisch identifizierte Strukturproblem und die fallspezifischen, empirisch erhobenen „Strukturvarianten“ einander gegenüber gestellt hat, stellt sich nun allerdings dem Rezensenten folgende Frage: Handelt man sich durch die Aufspaltung in theoretische Identifizierung des Strukturproblems einerseits und empirische Rekonstruktion von fallspezifischen Strukturvarianten andererseits nicht eine Dichotomie zwischen objektiver Problemstellung und subjektiver Bewältigung ein, die nicht mehr zu überbrücken ist?

Angesichts des sich hier andeutenden Forschungsdesigns verwundert es dann nicht, dass die Forscherin zur Auswertung der von ihr geführten autobiographischen narrativen sowie der anschließend durchgeführten leitfadengestützten Interviews neben der Grounded Theory und der Erzählanalyse von Fritz Schütze vor allem die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns bemüht. Fabel-Lamla gibt detailreich Auskunft über ihre methodische Herangehensweise und integriert die genannten Ansätze

in sinnvoller Weise. Mittels minimaler und maximaler Kontrastierung vergleicht sie sieben Fälle; aus diesem Vergleich heraus entwickelt sie dann eine „Typologie von vier Prozessvarianten von Professionalisierungspfaden ostdeutscher Lehrer“ (S. 138).

Es folgt nun ein großes Kapitel, in dem Fabel-Lamla unterschiedliche biographische Verläufe und Professionalisierungsprozesse von LehrerInnen untersucht und dazu exemplarisch vier kontrastierende Fälle darstellt. Für jeden Fall analysiert die Autorin zunächst die „biographische Fallstruktur“, um dann auf den Zusammenhang von Professionalisierung und „doppeltem Modernisierungsprozess“ und abschließend auf den jeweiligen „Professionalisierungspfad“ einzugehen. Aufgrund dieser drei thematischen Foci der Fallanalysen ergeben sich leider Redundanzen. Auf der anderen Seite erleichtert Fabel-Lamla aber die Lektüre, indem sie nur den ersten Fall unter Heranziehung von Transkripten ausführlicher darstellt, sich ansonsten aber auf einzelne Zitate aus dem Interviewmaterial beschränkt.

Der erste Fall, die Deutschlehrerin „Anna Große“, stammt aus einer bildungsbürgerlichen wenngleich unvollständigen Familie, die sich weitgehend mit den sozialistischen Idealen der DDR identifiziert. Als Akademikerkind kann sie nicht, wie ihre Mutter, Germanistik studieren, sondern sich lediglich als Lehramtsstudentin für Deutsch und Geschichte einschreiben. Sehr schnell heiratet sie, bekommt zwei Kinder und steigt in den Beruf als Lehrerin ein. Wie Fabel-Lamla zeigt, kann Anna Große hier gerade aufgrund ihrer bildungsbürgerlichen Herkunft eine „professionelle Autonomie“ beanspruchen, indem sie sich „auf das disziplinäre Wissenssystem, die fachliche Rationalität und den pädagogischen Eigensinn“ (S. 153) zurückzieht. Allerdings sieht die Forscherin auch Tendenzen, das Verhältnis zwischen Lehrerin und Schüler zu idealisieren und auf seine persönlich-emotionalen Komponenten zu reduzieren. Die Wende, aus deren Anlass sie sich gerade auch den kritischen Fragen der SchülerInnen stellt, erlebt sie als Krisenzeit, durch die sie bis hin zu Somatisierungen betroffen ist.

Gleichwohl identifiziert Fabel-Lamla in diesem Fall, dass die Lehrerin trotz der gesellschaftlichen Transformation „ein hohes Maß an Kontinuität“ (S. 166) zu wahren

sucht, indem sie erstens gleich bleibenden Gedanken einen neuen Namen gibt (aus dem „sozialistischen“ wird ein „humanistisches Zusammenleben“ (S. 168)), sich von der Gesellschaftsstruktur der BRD abgrenzt und ihren Erziehungsauftrag nicht mehr als eine Integration in die spezifische Gesellschaft der BRD, sondern – allgemeiner – als die Unterweisung der neuen Generation definiert. Der zweiten Komponente der doppelten Modernisierung (der Individualisierung von Lebenslagen) kann Frau Große eher gerecht werden, ist sie doch in besonderem Maße für die einzelnen SchülerInnen und ihre biographischen Probleme sensibel.

Mit der Fokussierung des „Professionalisierungspfad“ (S. 180) prononciert Fabel-Lamla nun noch einmal Elemente, die sie bereits zuvor herausgearbeitet hat. Insbesondere weist sie darauf hin, dass Anna Große zwar gelernt habe, sich an den (von der Autorin als Teil der „reflexiven Moderne“ definierten) „neuen Problemlagen der Schüler“ (S. 188) zu orientieren, dass sie aber zugleich Schwierigkeiten habe, mit dem für sie neuen institutionellen System der BRD umzugehen, in das sie ja letztlich ihre SchülerInnen integrieren müsse. Es ist daher sehr einleuchtend, wenn Fabel-Lamla hier von einer „einseitigen Professionalisierung“ spricht (S. 188).

Als eine ebenfalls einseitige Professionalisierung und dennoch als kontrastierend erweist sich der zweite Fall, der Polytechniklehrer Jürgen Fink. Seine Herkunftsfamilie identifiziert sich – ebenso wie diejenige von Frau Große – mit dem DDR-Sozialismus, ist jedoch im Arbeitermilieu verortet. Jürgen Fink „erkennt zunehmend Widersprüche zwischen ideologischem Anspruch und Wirklichkeit des SED-Regimes“ (S. 195) und bleibt deshalb auf Distanz gegenüber der Partei. Nachdem er im Studium geheiratet und ein Kind bekommen hat, macht er im Lehrerberuf erste irritierende Erfahrungen mit der Widerständigkeit der Schülerschaft, die ihn dazu bringen, seine didaktischen Methoden im Polytechnikunterricht zu erweitern und zu verfeinern. Durch seine zweite Frau lernt er ein christlich-freikirchliches Milieu kennen, mit dessen Hilfe er sich weiter vom DDR-System distanzieren kann. Die Wende erlebt er dann zwar als „Freisetzung von (berufs-) biographischen

Handlungspotentialen“ (S. 201), er betont jedoch zugleich die „Kontinuität, Konsistenz und Konsequenz des eigenen Weges“ (S. 201). Die oppositionelle Haltung, die er im christlichen Milieu kultivierte, lässt Jürgen Fink in der Wendezeit in ein politisches Engagement münden, innerhalb dessen er Kreistagsabgeordneter und dann Schulleiter wird. Auf diese Weise kann Fink sich, obwohl sein Beruf als Polytechniklehrer nicht mehr gefragt ist, in das neue Institutionsgefüge integrieren und zugleich seine polytechnische Berufsorientierung hinter einer „modernisierten Fassade“ (S. 218) wahren. Wie Fabel-Lamla auf beeindruckende Weise zeigt, gelingt es Jürgen Fink zwar, als Schulleiter Innovationen gerade auch technischer Art einzuführen (u.a. modernisiert er die Gebäude), doch trifft er auf Schwierigkeiten, was die „Perspektivenübernahme“ und Kommunikation mit den Lehrern und Schülern und letztlich die „professionell-distanzierte Haltung“ (S. 222) insgesamt angeht. Hier sind ihm die notwendigen Kompetenzen zwar reflexiv bewusst, er „fällt in den Schilderungen konkreter Konfliktsituationen“ jedoch „hinter diesen Anspruch zurück“ (S. 222). Folgerichtig spricht Fabel-Lamla für diesen Fall ebenfalls von einer „einseitigen Professionalisierung“: Zwar wird die Modernisierung der Institutionen im Zuge der Wende mit vollzogen. Aber gerade aufgrund der hohen „Passung“ zwischen den „normativen Orientierungen“ (S. 230) des Herrn Fink einerseits und der neuen Gesellschaftsordnung andererseits erscheint ihm eine (auch auf seine Identität bezogene) Auseinandersetzung mit den pluralisierten Lebenslagen und der „Blick auf die reflexive Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft versperrt“ (S. 231).

Der dritte von Fabel-Lamla untersuchte Fall kombiniert die professionalisierten Aspekte der ersten beiden Fälle, insofern hier die Lehrerin, Annette Harms, „zum einen eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem neuen Gesellschafts- und Schulsystem und zum anderen Anknüpfungspotentiale für eine pädagogische Bearbeitung der Herausforderungen des soziokulturellen Wandels“ (S. 232) entwickelt. Die Forscherin arbeitet detailreich heraus, dass diese vollständige Professionalisierung biographisch durch das „Grenzgängertum zwischen Katholizismus und beruflichen

Selbstverwirklichungsansprüchen“ (S. 247) angelegt ist. Schon zu DDR-Zeiten war Frau Harms stets dazu gezwungen, als Lehrerin einen Weg zwischen der Loyalität gegenüber dem Staat und ihren eigenen Orientierungen zu finden. Zugleich weist die Forscherin darauf hin, dass Annette Harms nicht nur den Anspruch habe, die Lehrer-Schüler-Interaktion nach den Maßgaben einer „fallsensiblen pädagogischen Deutungs- und reflexiven Entscheidungskompetenz“ (S. 242) zu strukturieren, sondern sich die Realisierung dieses Anspruches auch in den detaillierten Praxisschilderungen der Lehrerin widerspiegele. Angesichts dieser professionellen wie auch oppositionellen Haltung habe die Wende Frau Harms nicht unvorbereitet getroffen; sie politisiert sich und übernimmt Funktionen im Schulamt und dann als Schulleiterin. Im Unterschied zum zweiten Fall setzt sie Neuerungen in der Schule nicht autoritär durch, sondern gestaltet unter höchstmöglicher Sensibilität für Widerstände in der Lehrerschaft einen Schulentwicklungsprozess, der auch auf die „soziokulturellen Wandlungsprozesse“ (S. 258) bei den Schülern Rücksicht nimmt. Fabel-Lamla bezeichnet diesen Fall als eine „doppelt-balancierende Professionalisierung“, die eine „offen-gestalterische Orientierung an den neuen Institutionen“ mit der Öffnung für die pädagogischen Herausforderungen im reflexiven Modernisierungsprozess“ (S. 275) kombiniere.

Anke Kraft, der vierte Fall, stammt aus der Ehe einer Berufsschullehrerin und eines Kraftfahrers, und wuchs in einem dörflichen Kollektiv auf. Das ihr schon von der Mutter vorgelebte gesellschaftspolitische Engagement und die „hohe Identifikation mit dem DDR-System“ (S. 281) setzt sie in eine Karriere als Polytechniklehrerin um, die sich mit dem kulturellem Engagement im dörflichen Umfeld der Schule verbindet. Als sie in eine Stadt zog, wurde Frau Kraft allerdings mit der Informalisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses konfrontiert, auf die sie eher hilflos reagierte. Ihre Ehe geriet mit der Wendezeit in die Krise und scheiterte schließlich. Anke Kraft geht eine gleichgeschlechtliche Beziehung zu einer Kollegin ein, worin Fabel-Lamla einen „Wandlungsprozess“ und ein „biographisches Individualisierungsprojekt“ (S. 290) sieht, das aber berufliche Aspekte ausklammert. Zwar qualifiziert Frau Kraft sich

weiter, doch hat sie gegenüber dem neuen Gesellschaftssystem eine ablehnend-distanzierte und zugleich vorurteilsbehaftete Haltung, und gegenüber der Individualisierung der Lebenslagen ihrer Schüler bleibt sie unsensibel. Konsequenter Weise spricht Fabel-Lamla hier von einer blockierten Professionalisierung.

Diese vier Professionalisierungspfade lassen sich auch als Lernprozesse verstehen: In den beiden halbseitigen Professionalisierungsprozessen wird entweder der Umgang mit den Auswirkungen der reflexiven Moderne oder die Bewältigung des Institutionentransfers gelernt. Und während in der „blockierten Professionalisierung“ kein Lernen vorliegt, finden wir es in der „doppelt-balanzierenden Professionalisierung“ in besonders ausgeprägter Form. Dass es sich hier um Lernen – und nicht um Wandlungs- und Bildungsprozesse – handelt, zeigt sich in der Kontinuität, die alle von Fabel-Lamla untersuchten Personen zu wahren vermögen.

Kritisch einzuwenden ist allerdings, dass die „vier idealtypischen Prozessvarianten von Professionalisierungspfad“ (S. 347), die auf die vier dargestellten Fälle zurückgehen, so überraschend nicht sind. Hatte doch Fabel-Lamla schon im theoretischen Teil ihrer Arbeit eine Theorie der Professionalisierung unter den Bedingungen doppelter Modernisierung entwickelt, die letztlich nur vier mögliche Varianten zulässt (von der vollständigen über die zwei einseitigen bis hin zur blockierten Professionalisierung). Wenngleich die empirischen Analysen sehr überzeugend sind und auch die Erfahrungen der Wende und der reflexiven Modernisierung erfassen, muss hier offen bleiben, inwiefern die theoretische Vorstrukturierung des Themas die empirischen Analysen (bis hin zur Auswahl der zentralen Fälle) nicht soweit eingeschränkt hat, dass überraschende – der Theorie möglicher Weise widersprechende – empirische Ergebnisse nicht ins Auge geraten.

Die Bedingungen und Grenzen des Lernens, die Fabel-Lamla empirisch herausgearbeitet hat, fasst *Heidrun Herzberg* in ihrer „Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu“ (so der Untertitel des Buches) grundlagentheoretisch mit dem Begriff des „Lernhabitus“. Die Autorin erforscht, „wie bestimmte habituelle Muster, die die biographischen Lern-

und Bildungsprozesse der Einzelnen prägen, tradiert werden und sich über die Generationenschwelle unter dem Einfluss des Rostocker Werftarbeitermilieus, aber auch im gesellschaftlichen Transformationsprozess verändern“ (S. 13).

Mit dem Zusammenhang von „Biographie und Lernhabitus“ (so der Titel der Arbeit) knüpft Herzberg an eine kontroverse Diskussion an. Sie hebt hier die konträren Positionen von Pierre Bourdieu, der bekanntlich von der „biographischen Illusion“ spricht, und von den Apologeten einer subjektiv beliebig zusammenstellbaren ‚Bastelbiographie‘ aus, indem sie den (Lern-)Habitus als einen *modus operandi* kennzeichnet, der in gesellschaftlichen Strukturen fundiert ist, aber in der Biographie über die Herkunftsfamilie erworben wird. Den Annahmen Bourdieus entsprechend geht Herzberg davon aus, dass der primäre Lernhabitus „weitgehend persistent“ bleibt, wenn es auch angesichts von Differenzerfahrungen (wie etwa der gesellschaftlichen Transformation nach dem Zusammenbruch der DDR) zu einer „Metamorphose des Lernhabitus“ (S. 52) kommen könne.

Weitere für die empirische Untersuchung wichtige Begriffe wie jene des Milieus und der Familie versucht die Autorin sodann zu klären. Eine grundlagentheoretische Differenzierung, die ihr den Blick für die empirischen Befunde offen halten würde, überführt die Autorin hier allerdings unvermittelt in empirisch gestützte Überlegungen zu dem Rostocker Werftarbeitermilieu, wobei sie sich vor allem auf die empirischen Ergebnisse einer Untersuchung von Peter Alheit stützt. Dem Werftarbeitermilieu sei eine „egalitäre Stimmung“ zu eigen gewesen, die dazu geführt habe, dass Bildungskarrieren gelehrt und einer finanziellen Belohnung entzogen wurden. Ob diese „Dementierung der Bildungs- und Qualifikationsaufstiege“ (S. 28) nicht nur in der Elterngeneration zu einer Entwertung des Bildungskapitals geführt habe – wie dies ein Ergebnis der Studie von Alheit u.a. sei –, sondern auch in der Kindergeneration, wird eine Fragestellung für Herzbergs empirische Untersuchung sein.

Diese Vermischung von grundlagen- und gegenstandstheoretischen Argumentationen, d. h. von solchen formalen Begriffsdiskussi-

onen, die die empirische Arbeit strukturieren, ihr aber nicht vorgreifen sollen (z.B. zum Lernhabitus), einerseits und von empirisch gestützten Gegenstandstheorien (etwa zum Werftarbeitermilieu) andererseits, durchzieht die theoretischen Kapitel zum Milieu- und Familienbegriff. Dies macht es nicht nur bisweilen schwierig, der Argumentation zu folgen; vor allem wird die Begrifflichkeit unscharf.

Solche theoretischen Unschärfen werden insbesondere dort deutlich, wo Heidrun Herzberg sich mit Bildungsbiographien beschäftigt. Wiederum ausgehend von empirischen Befunden geht sie hier zu einer Diskussion der strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki über, in der Lernen bekanntlich als die Mehrung von Wissen innerhalb gegebener Schemata und Bildung als die Transformation von Lernschemata definiert wird. Dieser klaren Differenzierung vergibt sie sich dann aber wieder, wenn sie zugleich den weit gefassten Bildungsbegriff von Bettina Dausien übernimmt, der expressis verbis Lern- und Bildungsvorgänge ohne jegliche Differenzierung umfasst. Damit bleibt der Lernbegriff letztlich unklar.

Dass die theoretische Fundierung dieser Studie hätte besser sein können, springt gerade vor dem Hintergrund der umfassenden, sehr klar strukturierten empirischen Untersuchung mit ihren subtilen Interpretationen und detailreichen empirischen Befunden ins Auge. Heidrun Herzberg vertraut hier auf die Forschungsstrategie der Grounded Theory nach Glaser/Strauss und kombiniert diese mit der Erzählanalyse von Fritz Schütze.

Die Forscherin kann zum einen auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen von ArbeiterInnen der Geburtsjahrgänge 1922-1936 zurückgreifen, die im erwähnten Projekt von Alheit bereits erhoben worden waren. Darüber hinaus führte sie narrative Interviews mit zehn Kindern dieser WerftarbeiterInnen, die allesamt zwischen 1954 und 1964 geboren wurden. Binnendifferenzen im Milieu sowie Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Befragten waren dann ausschlaggebend für die Auswahl von drei Fallkonstellationen, d. h. von drei Familien, innerhalb derer jeweils die Biographien von einem oder beiden Elternteilen sowie von einem Kind intensiv ausgewertet wurden.

Die erste intergenerationelle Fallkonfiguration arbeitet Heidrun Herzberg aus den narrativen Interviews mit Franz Richter und seinem Sohn Andreas heraus. Vater Richter habe, nachdem er aus der Heimat vertrieben worden war, zwar eine Lehre als Maschinenschlosser auf der Rostocker Werft begonnen, diese aber abbrechen müssen, um den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen. Mit der begonnenen Ausbildung als Maschinenschlosser sei er – so die Autorin – „im sozialen Status der Vorgeneration“ (S. 101) verblieben (sein Vater war Dreher von Beruf). Dies zeige sich auch daran, dass er eine spätere Ausbildung zum Industriekaufmann in seiner Diktion mit einer „Facharbeiter-Prüfung“ (S. 102) abgeschlossen habe. Schon hier zeigen sich die Vorteile einer Lernforschung, die zwischen formalen Abschlüssen und dem Lernhabitus zu unterscheiden vermag: Wie Herzberg im Weiteren zeigt, qualifiziert Franz Richter sich zwar zum Industrieökonom weiter, doch beruht dies nicht auf einer Bildungsaspiration, sondern dient der Anpassung an die Erwartungen, die andere in ihn setzen. Einen zentralen Hintergrund dieses Mangels an Bildungsaspiration rekonstruiert die Forscherin in dem impliziten Streben von Franz Richter nach der Integration in das Werftarbeiter-Milieu, das in gewisser Weise das verlorene Milieu der Heimat ersetze. Auch nach der Wende, als die Werft geschlossen wird, setzt sich dieser Lernhabitus fort. Herzberg fasst ihn anhand folgender empirisch fundierter Kategorien zusammen: „keine Bildungsaspirationen, Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen, keine (lern)biographische Reflexivität“ (S. 118).

Der Sohn, Andreas Richter, wächst in das Werftarbeitermilieu hinein; ihm wurden von Haus aus offenbar keine Bildungsaspirationen mitgegeben. Als Dreher arbeitet er in der Werkzeugmacherei, deren Milieu weit über die Arbeitsstelle hinaus reicht und auch für private Hilfeleistungen mobilisiert wird. Andreas schätzt die Bedeutung seines praktischen Wissens hoch ein und lehnt es – dem Vater ähnlich – ab, eine auf theoretischem Wissen beruhende Leitungsfunktion als Meister einzunehmen. Dieses „Facharbeiterwissen und -können“ wird für Andreas Richter in den unsicheren Zeiten der Wende

zur „Ressource“ (S. 135), die er bewusst einsetzt. Es gelingt ihm so, zu den wenigen in der Werkzeugmacherei verbleibenden Arbeitern zu gehören. Herzberg kommt zu dem Schluss, dass in dieser Fallkonfiguration der Lernhabitus weitgehend von der älteren zur jüngeren Generation tradiert wurde. Zwar habe sich der Vater Richter „funktional“ vom Milieu der Facharbeiter gelöst, aber eben nicht „habituell“ (S. 142). Dies ist dann für den Lernhabitus des Sohnes entscheidend, der am Facharbeiter-Habitus des Vaters, nicht aber an dessen (weit höherer) formaler Ausbildung orientiert ist.

Hans und Thomas Schroeder sind die Protagonisten der zweiten Fallkonfiguration. Vater Hans lernt Bauschlosser und findet nach dem Krieg eine Stelle in der Rostocker Werft, wo er alsbald zum Vorarbeiter gemacht wird. Die Forscherin zeigt auf, in welchem starkem Maße das „Bestreben, in der Praxis und in der Kommunikation mit anderen was zu schaffen“ (S. 158), im Zentrum seines Lernhabitus steht. Hans Schroeder sei dann zwar der Aufforderung, in der Parteikreiszentrale zu arbeiten und sich in der Bezirksparteischule weiterzuqualifizieren, nachgekommen, habe diese Tätigkeit dann aber alsbald zugunsten seiner praktischen Arbeit in der Werft wieder aufgegeben. Er vertritt hier die Interessen der Facharbeiter gegen die der Meister und anderer Vorgesetzter, denen er Praxisferne vorwirft. Sein Lernhabitus gleicht somit demjenigen aus der ersten Fallkonstellations und ist durch Praxisnähe und das Fehlen von Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität geprägt.

Dieser Lernhabitus wird auch dem Sohn Thomas Schroeder weitergegeben. Dieser muss der Entscheidung der Eltern, einen „ordentlichen Beruf“ zu erlernen, Folge leisten, und absolviert die Kombination aus Berufsausbildung (als Schlosser) und Abitur, wobei er mit letzteren keinerlei Bildungsaspirationen verbindet. Nach einer Tätigkeit als Schlosser wechselte er zur Volkspolizei. Hier nun zeigt sich eine gewisse Abkehr vom intergenerationell tradierten Lernhabitus. Sohn Schroeder wehrt sich nicht gegen das Ansinnen seiner Vorgesetzten, ihn zum „sozialistischen Fachschuljuristen“ (S. 177) auszubilden und dann die hiermit verbundene eher

theoretische Tätigkeit auszuüben. Auch die Bewältigung der unsicheren Wendezeit verweist – so Herzberg – auf einen „Bildungsprozess“, in dem es Schroeder gelingt, „das neue Wissen um die Arbeitsplatzsituation in der BRD mit den Erfahrungsressourcen seiner Biographie zu verknüpfen und hierbei handlungsaktiv eine neue Haltung zu gewinnen“ (S. 182). Er antizipiert, dass seine Stelle als sozialistischer Jurist bald abgewickelt werden wird, geht zunächst als Materialwirtschaftler zurück in die Werft, kommt auch dort seiner Entlassung zuvor, indem er sich zum „Vertriebsingenieur“ (S. 188) qualifizieren lässt und dann bei verschiedenen Firmen als Vertreter für Schreibwaren arbeitet. Heidrun Herzberg sieht hier einerseits eine Veränderung in der „Haltung zur Weiterqualifikationsmöglichkeit“ (S. 189), insofern Thomas Schroeder diese Möglichkeiten inzwischen aktiv anstrebt und nutzt; gleichwohl unterliege dieser veränderten Haltung ein kontinuierlicher Lernhabitus, dem es an Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität fehle. In dieser Fallkonstellations kann die Forscherin also zeigen, wie ein Lernhabitus grundsätzlich über die Generationen hinweg fortexistiert, obgleich die untersuchte Person aufgrund veränderter Umweltbedingungen (Arbeitsmarkt der BRD) ihre Haltung gegenüber Weiterbildung verändert.

In der dritten Fallkonfiguration, die die Autorin rekonstruiert, zeichnet sich ebenfalls die Persistenz des Lernhabitus ab, wenngleich dieser unter einem ganz anderen Vorzeichen steht. Heidrun Herzberg zieht hier die narrativen Interviews mit beiden Elternteilen wie auch jenes mit der Tochter zur Analyse heran. Der Vater, Georg Schwarz, hat bereits in seinem Elternhaus einen Lernhabitus erworben, der „nicht nur Aspirationen in Bezug auf Bildung und Qualifikation“ umfasst, sondern auch „biographische Reflexion“ (S. 217) ermöglichte. Georg Schwarz absolviert nach einer Maschinenschlosser-Lehre ein Ingenieursstudium und besucht danach die Volkshochschule. War ihm das Studium noch von außen angetragen worden, so identifiziert Herzberg eine Veränderung seiner Haltung in dem Moment, als er in eigenständiger Entscheidung versucht, seine Schwächen in Mathematik in einem

VHS-Kurs auszugleichen. Hier lasse sich „der Beginn eines eigenen biographischen Plans in Bezug auf Bildung und Qualifikation erkennen“ (S. 222f), Herr Schwarz schreite „seinen familiär erworbenen Lernhabitus, in dem Bildungsaspirationen angelegt waren, im Hinblick auf bestimmte Dimensionen aus“ (S. 223) – gemeint ist: er überschreitet partiell die Grenzen seines Lernhabitus. Gleichwohl müsse er, wolle er nicht die Integration in das Milieu der Rostocker Werft riskieren, als Bildungsaufsteiger seine „Bildungsambitionen“ und „exponierte Stellung dementieren“ (S. 227). Die Forscherin fasst diesen Lernhabitus, den sie auch bei Frau Schwarz aufzeigt, mit den Kategorien „Bildungsaspirationen, Lernen als zentrale biographische Verarbeitungsstrategie, Bildung als Wertorientierung und (lern-)biographische Reflexivität“ (S. 246f) zusammen.

Der Tochter, Brigitte Herwig-Rath, haben die Eltern diesen Lernhabitus weitergegeben. Auf Betreiben der Mutter macht die Tochter auch eine „Berufsausbildung mit Abitur“ (S. 250) und studiert anschließend „konstruktiven Ingenieurbau“ (S. 252). Sie übt in ihrer freien Zeit mit dem Vater jene Fächer, die ihr schwer fallen. Die Forscherin bezeichnet diesen Werdegang jedoch nicht als „Bildungsaufstiegsgeschichte“, sondern als „Entwicklungsgeschichte“, innerhalb derer Herwig-Rath versucht habe, ihre „Handlungsspielräume“ zu erweitern (S. 257). Diese Ausdehnung der Spielräume lässt sich dann auch an der Berufskarriere der Tochter festmachen, die sie zunächst über eine – für sie unbefriedigende – Anstellung in einem DDR-Unternehmen und eine sie ebenso wenig auslastende Stelle in Westdeutschland bis hin zu einem Arbeitsplatz führt, an dem sie sich in einem Architektenteam anerkannt und gebraucht fühlt. Dieses „entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster“ (S. 270) macht Heidrun Herzberg dann auch in Herwig-Raths Privatleben fest. So sehr diese Interpretation des Lernhabitus als „entwicklungsorientiert“ einleuchtet, so sehr verwirrt die Einführung eines neuen Begriffs, der unvermittelt neben den bereits genannten (wenn auch nicht abschließend definierten) Begriffen des Lernens und der Bildung steht und von diesen nicht trennscharf unterschieden wird.

Dies schmälert nicht das Verdienst von Heidrun Herzberg, in ihrer empirischen Analyse gezeigt zu haben, dass (und wie) der Lernhabitus von Generation zu Generation tradiert wird. Diese These ist gerade deshalb überzeugend, weil die Forscherin zwei kontrastierende Lernhabitusmuster (das „bewahrende“ und das „entwicklungsorientierte“) in ihrer jeweiligen Persistenz untersucht hat. Hinsichtlich des entwicklungsorientierten Lernhabitus macht Herzberg allerdings eine Einschränkung: Im Vergleich zu ihren Eltern führe der entwicklungsorientierte Lernhabitus von Brigitte Herwig-Rath zu einem „Modernisierungsprozess zwischen den Generationen, der nach dem gesellschaftlichen Umbruch in bestimmten Bereichen ungehinderter voranschreiten“ könne (S. 304). Demgegenüber seien im Rostocker Werftarbeitermilieu mit seiner egalitären Stimmung derartige Modernisierungsprozesse „blockiert“ gewesen (S. 305). In Herzbergs Analyse ist – so könnte man sagen – eine generationstheoretische Erklärung für dieses Phänomen angelegt, ohne bereits expliziert zu sein: Ein entwicklungsorientierter Lernhabitus impliziert notwendig, dass es zu intergenerationellen Differenzen kommen kann. Denn während in der Generation der Kinder in der entscheidenden Phase der beruflichen Positionierung die gesellschaftlichen Opportunitäten für Veränderungen vorhanden waren, haben sie der Generation der Eltern in der für die Entwicklung zentralen Berufseinstiegsphase gefehlt.

Das Verdienst, den Zusammenhang von Biographie und Lernen (bzw. Professionalisierung bei Fabel-Lamla) nicht isoliert, sondern im Rahmen sozialer Kontexte erforscht zu haben, kommt allen drei Studien zu. Seien dies die „communities of practice“, die zeitgeschichtlichen Umwälzungen oder die intergenerationelle Tradierung: Fasst man Lernen als biographisch situiert, geraten auch dessen sozialen Bedingungen in den Blick. Mit diesem Blick, der noch durch eine formale Definition des Lernbegriffs geschärft werden sollte, könnte die qualitative Forschung dazu beitragen, das Thema Lernen für die Erziehungswissenschaften zurück zu gewinnen.

Richard Münchmeier

Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske + Budrich 2002, 920 S., ISBN 3-8100-3292-1, € 39.90.

Eigentlich ist es ein gewagtes Unterfangen, den gesamten Bereich der Kindheits- und Jugendforschung in nur einem Kompendium darstellen zu wollen. Die Herausgeber sind dieses Wagnis eingegangen. Sie kommen damit ohne Zweifel einem dringlichen und in der letzten Zeit enorm gewachsenen Bedürfnis der Fachwelt wie der interessierten Praxis und Öffentlichkeit entgegen.

Die theoretischen Modelle, methodischen Konzepte, thematischen Zuschnitte und Gebiete der Kindheits- und Jugendforschung haben sich in den letzten zwanzig Jahren mit erstaunlichem Tempo und außerordentlich vielfältig ausdifferenziert. Schon allein diese stürmische Entwicklung macht es selbst Insidern schwer, Überblick zu behalten, Trends zu verfolgen, Befunde und Ergebnisse zusammen zu führen und zu bilanzieren, geschweige denn immer noch offene Forschungslücken zu identifizieren. Die oft beklagte organisatorische Zersplitterung der Forschung in diesem Bereich, die an Universitäten, darüber hinaus jedoch von einer Vielzahl von Instituten, Ministerien, Verbänden, Stiftungen und anderen Organisationen angestoßen, finanziert und z.T. auch durchgeführt wird, erschwert den Zugang und die Übersichtlichkeit zusätzlich.

Angesichts der raschen Entwicklung dieses Forschungsbereichs kann es nicht verwundern, dass die bisher vorliegenden und eingeführten Handbücher (man denke etwa an das zweibändige „Handbuch der Familien- und Jugendforschung“, das 1989 von M. Markefka und R. Nave-Herz herausgegeben wurde, oder an das von H.-H. Krüger besorgte „Handbuch Jugendforschung“, 1993 in 2. Auflage erschienen) veraltet sind und im Blick auf die berichteten Befunde, insbesondere aber im Blick auf theoretische und methodische Konzepte kaum mehr der aktuellen Forschungslage entsprechen. Es war also dringlich an der Zeit, das in sich komplexe Terrain der Kindheits- und Jugend-

forschung neu abzuschreiben, zu sichten und im Zusammenhang zugänglich zu machen. Allein damit haben sich Herausgeberin und Herausgeber, Autorinnen und Autoren große Verdienste erworben.

Dem Handbuch vorangestellt ist eine „systematische Skizze“ (S. 11) zur Geschichte und zu den Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. Dabei holen die Herausgeber weit aus, gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück, konzentrieren sich aber doch – der Sache angemessen – auf das 20. Jahrhundert. Blättert man die Unterkapitel durch, so wird noch einmal deutlich nachvollziehbar, wie seit den 1970er Jahren von Jahrzehnt zu Jahrzehnt die theoretischen Ansätze, insbesondere aber die Zahl der Forschungsprojekte zugenommen haben sowie der thematische Rahmen sich ausgeweitet hat. Die beiden Autoren sind zurückhaltend mit einer Erklärung für den „enormen Aufschwung“ (S. 29) und der Suche nach den Ursachen für den offenbar wachsenden gesellschaftlichen Bedarf, sich der Situation und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu vergewissern, obwohl dies eine reizvolle Aufgabe gewesen wäre.

Kindheits- und Jugendforschung sind – was sich eigentlich von selbst versteht – stark abhängig und bezogen auf das zugrundgelegte Verständnis, das leitende theoretische Konzept von Kindheit bzw. Jugend. Folgerichtig präsentiert der erste Hauptteil die derzeit wichtigsten „theoretischen Ansätze“ (S. 43 ff.): neben den traditionellen psychologischen Entwicklungstheorien werden psychoanalytische, sozialisationstheoretische, sozialökologische, gesellschaftstheoretische, geschlechtertheoretische und kulturtheoretische Jugendkonzepte und die jeweils daraus resultierenden Forschungsfragen präsentiert. Nicht zu übersehen ist, dass in diesem Forschungsfeld immer noch psychologisch-sozialisationstheoretische Ansätze dominieren, Kindheit und Jugend also vorwiegend als Entwicklungs- und Sozialisationsphasen konzipiert werden. Das macht ein gewisses Spannungsverhältnis auf zu jener Sichtweise, die von einer wachsenden Verselbstständigung und Autonomisierung zumindest der Jugendphase ausgeht und deshalb Jugend als „eigenständige Lebenslage“ (z.B. Hornstein) betrachtet. Lebenslagen-theoretische Ansätze (die etwa im Bereich der europäisch-vergleichenden Ju-

gendforschung eine große Rolle spielen¹⁾ werden nicht vorgestellt.

Der zweite Hauptteil präsentiert die methodischen Konzepte der Kindheits- und Jugendforschung. Neben den klassischen quantitativen und qualitativen Zugängen werden hier auch kulturvergleichende und historische Ansätze beschrieben und in ihrem Beitrag charakterisiert. Die Darstellung verbleibt hier freilich stark methodenbezogen. Die darüber hinausgehenden methodologischen Fragen etwa nach der Betrachtungsrichtung von Jugendforschung (aus dem Blickwinkel gesellschaftlicher Erwartungen oder der subjektiven Eigensicht Jugendlicher folgend) oder nach den Möglichkeiten, lebensaltersspezifische Themen von Kindheit und Jugend von generationspezifischen oder allgemein zeitgenössischen Fragen abzugrenzen, werden hier nicht aufgenommen.

Der umfangmäßig relativ kurze Teil über „Kindheit und Jugend in historischer Perspektive“ resümiert in zwei außerordentlich klugen und theoretisch versierten Beiträgen den heutigen Wissenstand zur Geschichte von Kindheit und Jugend.

Der 4. Teil versammelt einige Beiträge zu Kindheit und Jugend in verschiedenen Ländern bzw. Erdteilen. Die Beiträge bieten meist einen kursorischen Überblick über den Stand der Jugendforschung in den jeweiligen Ländern, nehmen aber nur am Rande die in der Überschrift des Abschnitts angekündigte „kulturvergleichende Perspektive“ auf. Hierfür wäre ja auch eine andere Untergliederung des Abschnitts nötig gewesen, vor allem aber die Benennung von Vergleichsperspektiven – also eine theoretische Fundierung der Vergleichsabsichten.

Den größten Umfang des Handbuchs nimmt der 5. Teil ein. Hier werden mit 20 Beiträgen „ausgewählte Gebiete der Kindheits- und Jugendforschung“ behandelt. Die Untergliederung dieses Teiles folgt dabei keiner altersspezifischen Logik, gliedert also nicht nach Kindheit und Jugend. Vielmehr werden unterschiedliche Lebensbereiche, wie z.B. Familie, öffentliche Erziehung (Schule), Freizeit, Medien und Kultur, Recht und Politik, Religion, schwierige Lebenssituationen, jeweils im Blick auf Kindheit wie auch auf Jugendliche dargestellt. Das wirft natürlich die Frage auf, ob sich Kindheits- und Jugend-

forschung durch einen gemeinsamen, gewissermaßen querliegenden Themenkanon ausschöpfen lassen, oder ob es nicht jeweils für Kindheit und Jugend spezifisch relevante, unterschiedliche Problembereiche gibt. Für eine Zusammenfassung beider Altersgruppen spricht ohne Zweifel die in der neueren Forschung immer wieder herausgestellte, zunehmende Auflösung und Verwischung der Lebensaltersgrenze. Umgekehrt ließen sich auch für die Trennung beider Themenfelder Argumente finden, man denke z.B. an den Bereich der Wertentwicklung, der Sexualität, der Ausprägungen der Jugendkultur usw. Teilweise versuchen die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge deshalb das schier Unmögliche, nämlich ihr Thema sowohl im Blick auf Kinder wie auf Jugendliche abzuhandeln, was zumeist doch wieder zu einem zweigeteilten Beitrag führt. Insgesamt jedoch wird die Leserin und der Leser gerade in diesem umfassenden Kapitel mit großem Gewinn die ganze Palette und thematische Breite der zeitgenössischen Forschung zur Kenntnis nehmen können. Gleichzeitig erfüllt dieser Teil auch die Funktion eines sehr fundierten Nachschlagewerks, da es über die Entwicklungsbedingungen, die gesellschaftliche Lage, die Sozialisationsanforderungen und die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart sehr differenziert und umfassend informiert. Gerade dadurch ist das Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung keineswegs nur ein Nachschlagewerk für Fachkolleginnen und Kollegen, sondern ein Kompendium für Eltern, Lehrer, pädagogische Praktiker, Politiker oder insgesamt für die interessierte Öffentlichkeit.

Das Buch kann – nicht zuletzt im Blick auf seinen äußerst moderaten Preis – einem breiten Publikum wärmstens empfohlen werden.

1 IARD (Istituto di Ricerca Milano): Studie zur Lage der Jugend und zur Jugendpolitik in Europa. Schlußberichte, Band 1: Leitlinien und Ländervergleich, Brüssel 2001.

Hans-Christoph Koller

Jo Reichertz: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2003, 116 Seiten. ISBN 3-8100-3595-5. € 10,90.

Wenn es darum geht, den wissenschaftstheoretischen Status qualitativer Sozialforschung zu bestimmen, findet sich in einschlägigen Publikationen häufig der Hinweis auf den Begriff der Abduktion. Mittels qualitativer Forschung gewonnene Erkenntnisse über soziale Wirklichkeit, heißt es dann sinngemäß, verdankten sich weder deduktiven noch induktiven Schlüssen, sondern der Abduktion als einem dritten Weg der Erkenntnisgewinnung. Allerdings bleibt dabei oft unklar, was genau unter Abduktion zu verstehen ist und wie sich dieser Weg der Erkenntnisgewinnung von anderen unterscheidet. Solche Unklarheiten haben u.a. damit zu tun, dass der amerikanische Philosoph Charles Sanders Peirce, der den Begriff in die Wissenschaftstheorie eingeführt hat, diesen im Rahmen seines Werks in unterschiedlicher Weise gebraucht und so Missverständnissen Vorschub geleistet hat.

Vor diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass der Essener Kommunikationswissenschaftler Jo Reichertz in der von ihm selbst zusammen mit Ralf Bohnsack und Christian Lüders herausgegebenen Reihe „Qualitative Sozialforschung“ einen Band vorlegt, der den vielzitierten Begriff der Abduktion genauer zu klären versucht. Anstelle einer umfassenden Rekonstruktion der Begriffsverwendung bei Peirce – die den Rahmen der vorwiegend forschungspraktisch ausgerichteten Reihe sprengen würde – geht es Reichertz darum, das Spezifische der Abduktion im Verhältnis zu anderen Erkenntniswegen sowie ihre Bedeutung für die qualitative Sozialforschung herauszuarbeiten. Den Hauptteil des Bandes stellt folgerichtig ein 50-seitiges Kapitel über „Die Besonderheit der Abduktion“ dar. Die Schwierigkeiten einer angemessenen Darstellung des Begriffs löst Reichertz elegant, indem er die komplizierte Entwicklung des Konzepts in Peirce' Werk auf zwei entscheidende Stationen reduziert: die Konzeption des hypothetischen Schlus-

ses, wie sie sich im Frühwerk vor 1883 findet, sowie die Auffassung der Abduktion, die in den späten Arbeiten nach 1898 enthalten ist.

Den Ausgangspunkt von Peirce' einschlägigen Überlegungen bildet die systematische Lücke, die sich aus der Auffassung der beiden klassischen Typen logischen Schließens, Deduktion und Induktion, als dreistelligen Operationen ergibt, bei denen jeweils von zwei bekannten Größen auf eine unbekannte dritte geschlossen wird. Die drei beteiligten Größen begreift Peirce als Aussage über eine Allgemeinheit (Regel), als Aussage über die Zugehörigkeit eines besonderen Falles zu dieser Allgemeinheit (Fall) sowie als Aussage über konkrete Eigenschaften des besonderen Falles (Resultat). Dabei stellt die Deduktion den Schluss von Regel und Fall auf das Resultat dar, während die Induktion im Schluss von Fall und Resultat auf die Regel besteht. Peirce selbst verdeutlicht dies an einem Beispiel so: Bei der Deduktion wird aus der Regel *Alle Bohnen in diesem Sack sind weiß* und dem Fall *Diese Bohnen sind aus diesem Sack* als Resultat gefolgert *Diese Bohnen sind weiß*. Die Induktion dagegen schließt aus dem Fall *Diese Bohnen sind aus diesem Sack* und dem Resultat *Diese Bohnen sind weiß* auf die Regel *Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß*. Als dritte Möglichkeit bleibt der Schluss von Regel (*Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß*) und Resultat (*Diese Bohnen sind weiß*) auf den Fall (*Diese Bohnen sind aus diesem Sack*).

Diese dritte Schlussform wird in Peirce' frühen Arbeiten als „hypothesis“ bezeichnet. Ähnlich wie die Induktion begreift Peirce auch das hypothetische Schließen als einen Erweiterungsschluss, der allerdings nicht wie die Induktion „von den quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe“, sondern von deren „Qualitäten“ auf die Gesamtheit schließt (S. 32). Peirce veranschaulicht diese Schlussform – die wie die Induktion nicht zwingend, sondern nur mehr oder weniger wahrscheinlich ist – durch das Erlebnis, dass er in der Türkei einem Mann auf einem Pferd begegnet sei, der von vier einen Baldachin tragenden Reitern umgeben war, woraus er geschlossen habe, dass es sich um den Provinzgouverneur handeln müsse. Von einigen beobachteten Eigen-

schaften des Mannes (nämlich den Formen der ihm bezugten Ehrerbietung) schließt Peirce auf dessen Gouverneursstatus, der sozusagen die Gesamtheit seiner Eigenschaften ausmacht. Da es sich wie bei der Induktion um einen Erweiterungsschluss handelt, bei dem allerdings nicht die Merkmals häufigkeit, sondern die Qualitäten der Stichprobe im Mittelpunkt stehen, bezeichnet Peirce diese Schlussform später als qualitative Induktion.

Weder beim induktiven noch beim hypothetischen Schluss handelt es sich allerdings um eine wirklich neue Erkenntnis. Denn wie die Induktion dehnt auch das hypothetische Schließen nur den Geltungsbereich des bereits vorhandenen Wissens aus: Während die Induktion das Wissen über eine begrenzte Stichprobe auf die Gesamtheit überträgt, ordnet der hypothetische Schluss einen bislang unbekannten Fall einer bereits bekannten Klasse zu. Die eigentliche Neuerung, die Peirce' Spätwerk von seinen frühen Arbeiten abhebt, besteht darin, dass er ab 1893 von Abduktion (bzw. von abduktiver Induktion, später auch von Retroduktion) spricht und für diese reklamiert, dass sie die einzige wirklich Neues entdeckende Schlussform sei. Im Unterschied zu anderen Interpreten betont Reichertz, dass der abduktive Schluss nicht mit dem zusammenfällt, was Peirce zuvor *hypothesis* nannte (und jetzt qualitative Induktion nennt). Denn im Unterschied zum hypothetischen Schluss ist bei der Abduktion die Regel gerade nicht bekannt; als abduktiv wird vielmehr der Vorgang bezeichnet, der eine neue Regel für ein bislang nicht erklärbares Phänomen findet. Die Abduktion ist deshalb kein logischer Schluss von zwei bekannten auf eine unbekannte Größe, sondern eine Schlussform, bei der von einer bekannten auf zwei unbekannte Größen geschlossen wird, genauer: vom Resultat und einer nur hypothetisch als geltend unterstellten Regel auf den Fall. Dem Ergebnis abduktiver Schlüsse komme freilich keine zwingende Gültigkeit, sondern nur der Status einer Hypothese zu. Die Gültigkeit einer Abduktion könne mithin erst durch die Überprüfung der so gewonnenen Hypothese bestätigt (oder widerlegt) werden.

Die weiteren Kapitel des Buches behandeln teils forschungspraktisch bedeutsame,

teils grundlegende erkenntnistheoretische Fragen. Für qualitative Forschung relevant ist z.B., ob bzw. wie man abduktive Schlüsse gezielt herbeiführen kann. Peirce selbst vergleicht die Abduktion mit dem Ereignis eines Blitzes. Doch wie Reichertz an einem Beispiel aus Peirce' Biographie zeigt, gibt es Bedingungen, die solche abduktiven Blitze begünstigen, nämlich die Überraschung oder sogar existentielle Erschütterung durch ein unerwartetes Ereignis sowie die Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck. Gemeinsam sind beiden Bedingungen die Einschränkung der verstandesmäßigen Kontrolle sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen ernsthaft in Frage zu stellen. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung sieht Reichertz diese Bedingungen am ehesten in nicht-standardisierten Verfahren der Datenerhebung sowie der sequenzanalytischen Datenauswertung realisiert, sofern diese auf der systematischen Außerkraftsetzung sozialer Vorurteile beruhen.

Forschungspraktisch bedeutsam ist auch die Frage, an welcher Stelle innerhalb des gesamten Forschungsprozesses abduktive Schlüsse ihren Platz haben. Reichertz beschreibt das Finden einer Hypothese mittels abduktivem Schluss als ersten Schritt einer dreistufigen Forschungslogik, auf den als zweiter Schritt die deduktive Ableitung von Voraussagen aus dieser Hypothese folgt, deren Überprüfung schließlich den dritten Schritt bilden, der nach Fakten sucht, die jene Voraussagen verifizieren. Die Ähnlichkeit zu Poppers „Logik der Forschung“ liegt auf der Hand: Auch wenn dort statt von Verifikation nur noch von Falsifikation die Rede ist (und Wahrheit damit nicht mehr als erreichbares Ziel, sondern nur noch als regulative Idee gilt), liegt beiden Modellen doch die Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang bzw. von Hypothesengenerierung und -prüfung zugrunde. Implizit wendet Reichertz sich damit gegen ein verbreitetes Selbstverständnis qualitativer Forschung, wonach Hypothesengenerierung und -prüfung gerade nicht getrennt werden können. Explizit widerspricht er der Auffassung, dass die Abduktion die generelle Form der Erkenntnisgewinnung in qualitativer Forschung sei. Da es im wissenschaftlichen Alltag nicht immer nur Neues zu entde-

cken gebe, sondern Forscher meist auf bereits bekannte Strukturen trafen, stelle die Abduktion nur die Ausnahme dar, während die Induktion als Regel gelten müsse.

Leider bleiben diese Überlegungen zur Einordnung abduktiver Schlüsse in den Gesamtzusammenhang qualitativer Forschung so abstrakt, dass man die Diskussion von Beispielen aus der Forschungspraxis schmerzlich vermisst (auf die in der Einleitung nur pauschal verwiesen wird). Stattdessen enthält das Buch zwei Kapitel zu erkenntnistheoretischen Problemen, deren Erörterung verzichtbar gewesen wäre. So wichtig die Fragen nach den Quellen der Zuverlässigkeit der Abduktion (In-

stinkt, Logik oder Erfahrung?) bzw. nach den erkenntnistheoretischen Prämissen von Peirce' Konzeption (Realismus oder Konstruktivismus?) auch sein mögen – für eine angemessene Diskussion solcher Probleme bietet ein Band dieses Umfangs ohnehin nicht genug Raum. Angemessener wäre es gewesen, die Bedeutung der Abduktion nicht nur an Beispielen aus Peirce' Biographie, sondern an einem exemplarischen Fall qualitativer Forschung zu verdeutlichen. Von diesem Manko abgesehen stellt der Band jedoch besonders aufgrund der schlüssigen Rekonstruktion von Peirce' Konzeption eine produktive Basis der weiteren Debatte um den Abduktionsbegriff dar.