

Winfried Marotzki, Peter Alheit

Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung

Qualitative Bildungsforschung ist ein Teilbereich der empirischen Disziplin der allgemeinen Bildungsforschung. Deren Objektbereich umfasst eine Palette verschiedener Richtungen. Weishaupt/Steinert/Baumert (1991) charakterisieren den Gegenstandsbereich beispielsweise wie folgt:

„In Anlehnung an die vom deutschen Bildungsrat in seiner Empfehlung „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ vorgenommenen Eingrenzung (...) hat Bildungsforschung die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Im engeren Sinne beschäftigt sie sich mit der Erfassung von Lehr- und Lernprozessen in Schule und Unterricht. Im weiteren Sinne erforscht sie die Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen und in allen außerschulischen und nicht-institutionalisierten Sozialisationsbereichen. Das Bildungswesen und seine organisatorische und ökonomische Einbettung in Staat und Gesellschaft sind ebenfalls Gegenstand der Bildungsforschung.“ (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, 2; vgl. ähnlich auch Fend 1990, S. 694)

Die Bildungsforschung etablierte sich nach ersten Anfängen in den 1950er und 1960er Jahren zu einem wichtigen Forschungsbereich innerhalb und außerhalb der Universitäten (vgl. Tippelt 2002). Dabei ist in jüngster Zeit zugleich ein Übergewicht der universitären Bildungsforschung (über 50% der Gesamtbildungsforschung) und der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (70%) zu verzeichnen (vgl. dazu: Zedler 2002), so dass zu Recht von einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung gesprochen werden kann. Soweit die Bildungsforschung durch das quantitative Paradigma geprägt ist, konzentriert sie sich darauf, Lernleistungen und Bildungsabschlüsse zu erfassen und ihren Zusammenhang mit Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter der Lernenden, aber auch Faktoren wie Qualität, Größe oder regionale Zugehörigkeit der Bildungsinstitution statistisch zu bestimmen. Auch in methodisch so ausgefeilten Studien wie TIMMS und PISA muß daher notwendigerweise von den individuellen Untersuchungspersonen abstrahiert und vom persönlichen Kontext ihrer Lern- und Bildungserfahrungen abgesehen werden.

Die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung fokussiert demgegenüber – unter Berücksichtigung komplexerer Lern- und Bildungsbegriffe – die konkreten, individuellen Lern- und Bildungsschicksale ihrer Untersuchungspersonen, die erst im Kontext ihres Lebens (d.h. ihrer Biographie und ihres Milieus) einen Sinn (jenseits statistischer Zusammenhänge) für sie erhalten (vgl. Marotzki 1995; Alheit/Dausien 2002). Nach der „qualitativen Wende“ in den Sozialwissenschaften stieg mit Anfang der achtziger Jahre die Zahl jener Studien zur Bildungsforschung, die mit einem dezidiert qualitativen Forschungsdesign arbeiteten und damit in die Bildungsforschung eine andere Richtung methodologischer Reflexion wie auch methodischer Arbeit (Interviewtechniken, ethnographische Verfahren, Grounded Theory, dokumentarische Methode etc.) einführte. Fend (1990), der die Leistungen der quantitativ geprägten erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ausdrücklich würdigt, markiert jenen Gegenstandsbereich, der im Zentrum qualitativer erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung steht: „Das faktische pädagogische Handeln von Eltern und Lehrern bzw. die Prozesse des Aufwachsens einer jeweils neuen Generation, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensbewältigung, die Biographien von Jungen und Mädchen in ihrem jeweiligen Schul- und Lebensmilieu“ (Fend 1990, 705). Er fährt dann fort: „Ich meine, daß in den nächsten Jahrzehnten diesen interpersonalen und personalen Prozessen, daß Überlegungen zur optimalen Entwicklung des Menschen und deren Beförderungsmöglichkeiten durch gestaltende Erziehung wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ (Fend 1990, 705 f.) (vgl. auch Krüger/Marotzki 1999)

Bereits Anfang der siebziger Jahre hat die Projektgruppe „Planung der Bildungsforschung“ beim Deutschen Bildungsrat die Unterscheidung zwischen einem Makro-, Meso- und Mikrobereich von Bildungsforschung zur Sortierung des Gegenstandsbereiches in die Diskussion eingebracht. Obwohl sich seit dieser Zeit das Verständnis von Bildungsforschung – wie oben ausgeführt – stark verändert hat, eignet sich diese Unterscheidung immer noch gut, um den Gegenstandsbereich qualitativer Bildungsforschung zu charakterisieren. Der *Mikrobereich* qualitativer Bildungsforschung hat sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften u.a. als Biographieforschung etablieren können (vgl. Garz/Blömer 2002). Bildungsprozesse werden in dieser Blickweise als individuelle Bildungsprozesse analysiert und rekonstruiert; im Fokus des Interesses steht also jeweils das Individuum. Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen (vgl. Alheit u.a. 1990; Marotzki 1999). Der *Mesobereich* qualitativer Bildungsforschung bezieht sich auf Gruppen, Lebenswelten und Communities. Hierzu werden Arbeiten gerechnet, die sich beispielsweise familialen Lebenswelten und Jugendgruppen (Cliques), Fangemeinschaften oder Internet-Communities zuwenden. Aber auch audiovisuelle Artikulationen (Film, Bild etc.) gehören zu diesem Bereich, verbinden sie doch stets mehrere Personen miteinander. Der *Makrobereich* bezieht sich auf größere soziale, in der Regel institutionalisierte, Einheiten, die im Kontext gesamtgesellschaftlicher Beziehungen betrachtet werden.

Für das vorliegende Heft haben wir fünf Bereiche ausgewählt: (1) Bildung im Verhältnis zu Biographie- und Genderforschung (von Felden), (2) Bildung und neue Informationstechnologien (Nohl), (3) Schul- und Unterrichtsforschung (Bräu), (4) Bildung in kulturell-religiösen Kontexten (Inowlocki) und (5) Erwachsenenbildung (Olesen/Weber).

(1) Heide von Feldens Beitrag („Bildungsdiskurse der (Post)Moderne – Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung“) ist ein Plädoyer dafür, gerade unter den Bedingungen der Moderne bzw. Postmoderne in der qualitativen Bildungsforschung Geschlechterkonstruktionen deutlicher zu berücksichtigen. Zunächst zeigt sie deshalb mit einer Aufarbeitung unterschiedlicher differenzierter theoretischer Diskurse im Kontext von Kritischer Theorie und Poststrukturalismus Verknüpfungspotentiale der Begriffe „Bildung“ und „Geschlecht“. Von Felden konstatiert, dass Geschlecht in seiner Gender-Funktion als kulturelle Konstruktion betrachtet werden kann und Bildung als Form kultureller Konstruktion fungiert. Der Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen liegt dementsprechend darin, zu untersuchen, wie Menschen sich mit Inhalten und Formen kultureller Konstruktionen auseinandersetzen. Ihre Annahme, dass Geschlecht dabei u.a. als Inhalt gesellschaftlicher Zuschreibungen und Normierungen, Bildung dagegen als Form des Denkens und als Reflexion der Art und Weise der Vergesellschaftung wirkt, gelte es durch Biographieforschung als Bestandteil qualitativer Bildungsforschung zu untersuchen. Anhand von Sequenzen aus drei narrativen Interviews mit Studentinnen eines Weiterbildungsstudiengangs unterscheidet von Felden drei Typen von Bildungsbiographien, die durch Geschlechterkonstruktionen unterschiedlich geprägt und beeinflusst wurden.

(2) Arnd-Michael Nohls Beitrag („Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet“) zeigt anhand seines empirischen Materials, wie der Umgang mit dem Medium Internet nicht nur als personaler, sondern auch als soziotechnischer Bildungsprozeß interpretiert werden kann. Dieser Perspektivwechsel verspricht, die Aporie der scharfen Trennung zwischen Sozialem und Technischem in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu überwinden. Neben einem narrativen Interviews, bei dem hauptsächlich der biographische Zugang der Seniorin zum Internet deutlich wird, bezieht Nohl auch zwei Versionen der von der Informantin erstellten Homepage in die Analyse ein. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten den Bildungsprozess der Informantin im Kontext der Verwendung des Internet zu rekonstruieren.

(3) Der Beitrag von Karin Bräu („Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung“) plädiert anhand des empirischen Materials aus einem qualitativen Forschungsprojekt für den Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als eine sachgerechte und effektive Methode der qualitativen Bildungsforschung im Rahmen von Schule und Unterricht. Auf der Grundlage einer historischen und theoretischen Einführung in qualitative Schulforschung stellt Bräu das Forschungsprojekt „Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ sowie die methodologischen und methodischen Grundprämissen der Grounded theory vor. Hierbei steht die teilnehmende Beobachtung von Schülergruppenarbeit im Zen-

trum der Erhebung, die durch leitfadengestützte Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen ergänzt wurde. Das Arbeitsbogenskonzept nach Anselm Strauss wird von Bräu als heuristische Instrument zur Analyse der Gruppenprozesse und Arbeitsverläufe eingesetzt, wobei die vier Aktivitätskomponenten: Einrichtungs-, Sozial-, Inhalts- und Evaluationskomponente als zentrale Kategorien der Beschreibung und Interpretation des Modells angesehen werden.

(4) Lena Inowlockis Artikel („Was bedeutet Geschichte und Religion nach der Shoah? Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher – am Beispiel von Jüdinnen der 3. Generation“) basiert auf ihrer Studie über die Veränderung der Traditionspraxis in Familien ehemaliger sogenannter „Jewish displaced persons“ nach der Shoah. Ausgehend von der Annahme, dass die Auseinandersetzung Jugendlicher in Migrationsfamilien insbesondere mit den Phänomenen „Geschichte“ und „Religion“ generell auch eine Reaktion auf den fremdmachenden Diskurs der neuen Lebenswelt beinhaltet, fragt sie nach Bildungspotenzialen und -barrieren im Biographisierungsprozess und verdeutlicht die ambivalenten Aneignungspraxen von Fremdzuschreibungen und individuellen Eigenbildern. Jüdische Jugendliche und insbesondere Mädchen müssen sich – bedingt durch den Holocaust – insbesondere im Umgang mit Geschichte und Religion in Lern- und damit auch Bildungsprozessen drei Paradoxien stellen, die Inowlocki unter den Stichworten „stärkere Orientierung an Religion“, „Methoden des religiösen Lernens“ und „Tradition der Ungleichheit der Geschlechter“ differenzierter beschreibt. Zur Balancierung dieser Paradoxien wird Reflexivität als wichtige Herausforderung für Bildungsprozesse thematisiert und im Milieu der jüdischen Vernichtungs- und Diskriminierungserfahrungen gerade auch für Mädchen als zentrales Bildungsgut und –ziel angesehen. Inowlocki verdeutlicht anhand eines Fallbeispiels Potenziale und Barrieren zur Herausbildung von Reflexivität als Basis für universalisierende Vermittlungsprozesse zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Sie plädiert für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen als eine biographische und intergenerationale Perspektive auf Geschichte und Religion, um unterschiedliche Positionen verschiedener Bevölkerungsgruppen (insbesondere Minderheiten) verstehen zu können und damit zur Entwicklung einer demokratischen Pluralität beizutragen.

(5) Der Beitrag der beiden dänischen BildungsforscherInnen Henning Salling Olesen und Kirsten Weber („Chasing potentials for adult learning. Lifelong Learning in a life history perspective“) plädiert für einen Paradigmenwechsel namentlich in der Analyse lebenslangen Lernens. Der im internationalen Diskurs geforderte Perspektivwechsel von einer Konzentration auf Arrangements des Lehrens zu einer neuen Aufmerksamkeit für das Lernen erfordere, so die AutorInnen, auch ein explizites theoretisches Interesse für das Subjekt. Salling Olesen und Weber schlagen einen konzeptionellen Rahmen vor, der einerseits an eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Psychoanalyse (Lorenzer, Leithäuser u.a.), andererseits an bestimmte Positionen der Kritischen Theorie (Adorno, Habermas, Negt) anschließt. Dies ermöglicht ihnen ein Verständnis subjektiver Erfahrungskonstruktion in ihrem sozialen Kontext. Am Fallbeispiel eines Langzeitarbeitslosen, der im Umschulungsprozess für ein völlig neues Berufsfeld in

eine latente Identitätskrise gerät – sowohl was den angestammten professionellen als auch seinen männlichen Habitus angeht –, können sie unter Verwendung einer psychoanalytisch orientierten Hermeneutik zeigen, dass ihr Konzept eine interessante Ergänzung der methodologischen Arrangements einer qualitativen Bildungsforschung sein könnte.

Literatur

- Alheit, P., Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen (Leske + Budrich). 2002, S. 565-585.
- Alheit, P.; Fischer-Rosenthal, W.; Hoerning, E.: Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz der deutschen Soziologie. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ Band 13. Bremen (Universität Bremen) 1990.
- Fend, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Z.f.Päd. 5/1990. S. 687-709.
- Garz, D.; Blömer, U.: Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich), 2002S. 441-457.
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen (Leske + Budrich). 1999
- Marotzki, W.: Qualitative Bildungsforschung. In: König/Zedler (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995. S. 99-134.
- Marotzki, W.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/99. S. 325-341.
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich). 2002
- Weishaupt, H.; Steinert, B.; Baumert, J. (Hrsg.): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn (Bock). 1991
- Zedler, P.: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich). 2002 S. 21-40.

