

## Zum Problem der Verknüpfung grundagentheoretischer Paradigmen: Anmerkungen zu Klaus Hurrelmann: "Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung"

Preuß, Otmar

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Preuß, O. (1978). Zum Problem der Verknüpfung grundagentheoretischer Paradigmen: Anmerkungen zu Klaus Hurrelmann: "Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung". In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 564-582). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137128>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

- Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim 1976
- Weingart, P.: Soziales System Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1976
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1973
- Zinnecker, I., Stickelmann, B., Müller, E., Heinze, Th.: Die Praxis von Handlungsforschung, München 1975

Zum Problem der Verknüpfung grundlagentheoretischer Paradigmen  
Anmerkungen zu Klaus Hurrelmann: "Programmatische Überlegungen  
zur Entwicklung der Bildungsforschung"

Otmar Preuß

#### 1. Ist ein Theorienverbund notwendig?

Wenn ich Hurrelmanns Ausführungen richtig verstanden habe, sieht er das Problem eines nach seiner Meinung notwendigen Theorien- und Methodenverbundes zweidimensional: Einmal als ein interdisziplinäres, zum anderen als ein interparadigmatisches Problem. Dabei scheint mir weniger die Frage nach der Interdisziplinarität im Vordergrund zu stehen als vielmehr die nach einem interparadigmatischen Vorgehen in der Bildungsforschung. Deshalb beziehen sich meine Anmerkungen wesentlich auf diesen Bereich.

Begründet wird eine "interparadigmatische Vorgehensweise" mit der "unbewältigbar erscheinenden Komplexität des Problemfeldes". In dieser Aussage stecken zwei Annahmen, die - wie ich meine - nicht notwendigerweise die Forderung nach einem interparadigmatischen Verbund nach sich ziehen. Zum einen wird explizit be-

hauptet, daß eine Theorie und dementsprechend ein bestimmter methodischer Ansatz allein die Komplexität des Problemfeldes nicht erfassen könne, folglich mehrere Theorien und methodische Ansätze miteinander verbunden werden müssen. Zum anderen wird implizit behauptet, daß ein theoretisches Konstrukt, ein hypothetischer Erklärungsversuch und dementsprechend eine Methode zu dessen Überprüfung angesichts vorfindlicher Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes nicht ausreiche, folglich mehrere/verschiedene Entwürfe angeboten und mit mehreren/verschiedenen Methoden auf ihre Leistungsfähigkeit hin abgeklopft werden müssen. Beide Annahmen müßten, sofern meine Interpretation richtig ist, zunächst einmal getrennt voneinander betrachtet werden. Als Ausgangspunkt dafür scheint mir die Stelle in Hurrelmanns Referat geeignet, wo - wenn auch noch relativ abstrakt - Beispiele genannt werden:

"Denn auch bei formal eingelöster Interdisziplinarität kann eine auf ein einzelnes Paradigma bezogene Theorie ihre selektive Wirklichkeitssicht, ihre spezifischen Auslassungen und Einseitigkeiten im theoretischen und methodischen Vorgehen, nicht überwinden (vgl. Hurrelmann, S. 406): Die Verhaltenstheorie ist nun einmal nicht in der Lage, die gesellschaftliche und sozialstrukturelle Konstitution von Bildungsprozessen angemessen zu analysieren; die materialistische Theorie hat es bisher nicht geschafft, die interaktions- und persönlichkeits-theoretischen Dimensionen des Bildungs- und Sozialisationsprozesses mit ihrem Raster zu erfassen". (Hervorhebung von mir) <sup>1)</sup>.

Hier wird in der Formulierung das Problem deutlich: Es werden Kennzeichnungen für Theorien verwandt, die unterschiedliche Bezugsebenen haben. Wenn "die" Verhaltenstheorie "der" materialistischen Theorie gegenübergestellt wird, um zu zeigen, daß erstere die vermuteten Defizite der anderen ausfüllen kann (und umgekehrt), so wird zunächst damit ausgesagt, daß eine

materialistische Theorie nicht in der Lage ist, interaktions- und persönlichkeits-theoretische Dimensionen von Sozialisationsprozessen zu erfassen, und umgekehrt: Eine Verhaltenstheorie kann beispielsweise die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen nicht begreifen. Die zweite Aussage ist insofern richtig, als eine Verhaltenstheorie, so wie Hurrelmann sie hier einführt, dies gar nicht will und - sofern sie keinen materialistischen Theorieansatz hat - dies auch gar nicht kann. Daraus wird offenkundig, daß die Kennzeichnungen "Verhalten" und "materialistisch" nicht auf der gleichen Ebene liegen, auf der sie sich ergänzen oder ausschließen könnten. Vielmehr wirft die Kennzeichnung "Verhalten" die Frage auf, was erklärt werden soll, und nicht, von welchem theoretischen Ansatz her; während "materialistisch" den Ansatzpunkt einer Theorie bezeichnet, die sich u.a. auch auf die Erklärung des Verhaltens von Individuen richten kann. Es stellt sich hier also gar nicht die Frage, ob "die" Verhaltenstheorie und "die" materialistische Theorie sich ergänzen bzw. verbinden können; Hurrelmann's Formulierung des Problems müßte vielmehr lauten: Ist es notwendig, verschiedene sozialwissenschaftliche Theorieansätze miteinander zu verbinden, um beispielsweise Interaktionen zwischen Individuen in Bildungsinstitutionen und die gesellschaftlichen Bedingungen bzw. -Funktionen solcher Einrichtungen zu erklären? Obwohl die Frage so nicht ausdrücklich gestellt wird, scheint sie mir bei Hurrelmann jedoch so gemeint.

Die Antwort kann - allerdings ebenso abstrakt wie die Hurrelmann'sche Begründung eines Theorieverbundes - nur lauten: Eine Verbindung etwa zwischen einem (materialistischen) Ansatz, der das Wesen interpersonaler Beziehungen unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären versucht, ohne die besonderen Erscheinungsformen auszuschließen, und einem (idealistischen) Erklärungsversuch, der sich lediglich an den Erscheinungsformen der Beziehungen zwischen Individuen wie der

von Institutionen orientiert und diese für das Wesen nimmt, ist nicht nur nicht notwendig, sondern sinnlos<sup>2)</sup>.

Im übrigen lassen Hurrelmann's Formulierungen selbst eine ähnliche Schlußfolgerung zu.

Während von "der Verhaltenstheorie" ein Leistungsdefizit behauptet wird, wird für "die materialistische Theorie" nicht ausgeschlossen, daß sie möglicherweise mehr kann als sie augenblicklich leistet. Um es pointiert zu sagen: "Die Verhaltenstheorie" ist notwendigerweise beschränkt, "die materialistische Theorie" braucht es nicht zu sein!

Was nun noch das Problem der Komplexität eines Untersuchungsfeldes angeht, so ist auch hier allein die Frage zu beantworten, ob ein theoretischer Ansatz in der Lage ist, auch der Komplexität zu untersuchender Gegenstände gerecht werden zu können. Es geht nicht darum, zu leugnen, daß es notwendig ist, analytische Ebenen eines Gegenstandsbereiches in ihrer Interdependenz zu erfassen, sondern allein um die Frage, ob ein theoretischer Ansatz für alle diese Ebenen gelten kann. Mir scheint die Annahme nicht logisch, für je spezifische Gegenstandsbereiche oder unterschiedliche Analyseebenen jeweils andere, spezifisch dafür vorgeblich bessere theoretische Ansätze (und Methoden) für notwendig zu erachten.

Hurrelmann geht in seinen Ausführungen auf ausgewählte wissenschaftliche Arbeiten ein, die er unter dem Aspekt des Gelingens oder Mißlingens eines Theorienverbundes zu beurteilen versucht. Unter anderem führt er Wellendorfs Untersuchung über "Schulische Sozialisation und Identität" als ein Beispiel für Wissenschaft im Theorienverbund an.

Es werden bei Wellendorf, so Hurrelmann, "Theorieelemente des symbolischen Interaktionismus und der Psychoanalyse für eine konkrete Analyse der Identitätsbildungsprozesse bei Lehrern

und Schülern sehr schlüssig miteinander verschränkt". Auf diese Weise entstehe ein Theorieverbund, der in sich erstaunlich homogen sei und eine Erklärungsleistung bringe, die die der beiden Einzeltheorien bei weitem übertreffe.

Hier ist zu fragen: Stimmt dies wirklich? Leistet die genannte Verbindung (soweit es wirklich eine ist) mehr als etwa eine für sich genommen? Und: Worin besteht eigentlich das Mehr an Erklärung?

Ich möchte meine Kritik an einem theoretischen Begriff verdeutlichen, der in Wellendorfs Arbeit eine wichtige Rolle spielt. Es handelt sich dabei um den interaktionstheoretischen Begriff der Rollendistanz. Wellendorf gebraucht diesen ganz im Sinne der Aussagen der Interaktionstheorie, daß nämlich in sozialen Rollen "Spielräume" vorhanden sein müssen, die ein Rollenträger ohne Befürchtungen negativer Sanktionen nach eigenem Ermessen ausfüllen dürfe. Wellendorf bringt vier Beispiele für rollendistanzierendes Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern. Für ihn steht dabei die Frage im Vordergrund, ob es dem Lehrer möglich ist, in der Institution Schule, im besonderen in seiner Rolle, Ich-Identität zu bewahren. Ich-Identität wird dabei als der Versuch verstanden - und hier tritt das Persönlichkeitsmodell der Psychoanalyse hinzu -, einen tragbaren Kompromiß zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen zu finden. In diesem Zusammenhang hat rollendistanzierendes Verhalten eine wichtige Funktion: Es soll den individuellen Bedürfnissen zu ihrem Recht verhelfen. Zwei der von Wellendorf genannten vier Formen von Rollendistanz als "Lösungsmöglichkeiten" der Konfliktbeziehung zwischen Lehrer und Schüler sollen angeführt werden.

1. Herr X ist im Unterricht Lehrer, d.h. er fordert das, was seine Rolle vorschreibt; er ist in der Pause 'Mensch', d.h. er hat Verständnis z.B. dafür, daß sich Schüler gegen unsinnigen Leistungsdruck wehren, obwohl er es ist, der diese Leistung fordert. Beide Verhaltensweisen des Lehrers sollen die Schüler akzeptieren.

2. Der Lehrer setzt gegen sein reales Verhalten im Unterricht das an der vorgegebenen Funktion der Schule orientiert ist, seine Ansicht darüber, was der Lehrer eigentlich tun sollte, in der gegebenen Situation aber nicht tun kann.

Für beides steht der interaktionstheoretische Begriff der Rollendistanz. Zu fragen ist, ob er - auch unter Hinzuziehung psychoanalytischer Theoreme das Verhalten des Lehrers ausreichend, d.h. von seinen gesellschaftlichen Bedingungen her, erklären kann. Ich behaupte nein. Weiter ist zu überprüfen, ob er zumindest das Verhalten des Lehrers adäquat beschreiben kann. Ich meine: Nur an der Oberfläche. Und zwar aus folgenden Gründen:

1. Der Begriff Rollendistanz wird in der Interaktionstheorie m.E. unreflektiert falsch gebraucht: Das Ausfüllen von Ermessensspielräumen in einer Rolle bedeutet keine Distanzierung von der Rolle, weil der Spielraum immer eingegrenzt ist von drohenden negativen Sanktionen gegenüber rollenkonträren Bestrebungen, die gerade nicht zum Tragen kommen dürfen.

2. Wie aus dem ersten Beispiel hervorgeht, distanziert sich der Lehrer auch nicht von seiner Rolle, sondern verlagert die Lösung seines Konflikts - wie auch Wellendorf hervorhebt - auf die Schüler: Die Entlastung, die sich der Lehrer verschafft, bringt die Schüler in eine double-bind-Situation. Es findet gerade nicht statt, was mit dem Wort Distanzierung gemeint ist.

3. Das zweite Beispiel zeigt dagegen eine Einstellung, die Rollendistanz signalisiert, ohne sie jedoch praktizieren zu können. Der Lehrer stellt seine Rolle prinzipiell in Frage, eine Einstellung, die nach der Interaktionstheorie gerade nicht mit dem Begriff Rollendistanz gefaßt wird. Damit bleibt allerdings auch die Konfliktsituation für den Lehrer weiter bestehen, er selbst muß den Konflikt lösen, ohne diese Aufgabe auf die Schüler abwälzen zu können, wie im ersten Fall.

Ich hoffe, daß zunächst deutlich geworden ist, daß mit der Kategorie Rollendistanz der Versuch, abweichendes Verhalten allein adäquat zu beschreiben, nur schwer gelingt, geschweige denn der Versuch, solches Verhalten zu erklären.

Meines Erachtens liegt auch keine Verbindung zwischen Interaktionstheorie und psychoanalytischer Theorie vor. Es wurde le-

diglich in den interaktionstheoretischen Rahmen ein psychoanalytisches Versatzstück eingebaut, das jedoch die Erklärungsleistung des interaktionstheoretischen Ansatzes nicht erhöhte. Leider wird bei Hurrelmann auch nicht genauer erläutert, was unter dem Begriff des Verbundes genau zu verstehen ist.

Nun könnte man aus all dem den Schluß ziehen, daß es nur eines genaueren Begriffs bedürfe, um der geäußerten Kritik begegnen zu können. Ich meine, daß dies nicht möglich ist, ohne den interaktionstheoretischen Boden zu verlassen. Interaktionstheorie kann nämlich von ihrem Ansatzpunkt her Rollen prinzipiell nicht in Frage stellen; gegebene Rollen sind für diese Theorie die Fixpunkte, an denen sie Verhalten von Rolleninhabern beurteilt bzw. wertet. Rollendistanz im eigentlichen Sinn kann daher auch nur als abweichendes Verhalten - ein Verhalten, das nicht mehr im ungefährdeten Ermessensspielraum der Rolle selbst liegt - diskriminiert werden, weil es als nicht mehr legitimierbar erscheinen muß.

Hilft nun eine Ergänzung im Sinne eines interparadigmatischen Verbundes? Wählt man einen theoretischen Ansatz, der es erlaubt, die an einen Rolleninhaber gerichteten Erwartungen selbst auf ihren Zweck zu befragen und zu beurteilen - die einzige Möglichkeit, auch das Verhalten in und zur Rolle zu bewerten - so sucht man einen neuen Zugang zum Verständnis von Interaktionen zwischen Individuen und nicht bloß einen ergänzenden, vervollständigenden Aspekt bezüglich eines komplexen Vorgangs. Für einen theoretischen Zugang, der den Charakter sozialer Rollen mit gesellschaftlichen Macht- bzw. Herrschaftsstrukturen und deren Bedingungen in Zusammenhang bringt, ist die Kategorie Rollendistanz im von der Interaktionstheorie definierten Sinne als individueller Ermessensspielraum nicht brauchbar. Am ersten Beispiel zeigt sich sehr deutlich, daß der Ermessensspielraum nichts an der Grundstruktur der Rolle ändert, im Gegenteil ihre Wirksamkeit befestigt, indem sie

entlastet - aber zu Ungunsten des schwächeren Rollenpartners. Die jedoch mit dem Begriff der Ermessensfreiheit intendierte individuelle Freiheit ist nicht vorhanden, da sie sich auch gegen die Rollenerwartungen richten können müßte. Da auf der anderen Seite jedoch eine totale, nahtlose Einpassung in eine Rolle nicht möglich ist, der Versuch dazu am individuellen Widerstand derjenigen scheitern würde, die man in eine solche Zwangsjacke steckte, übernimmt der Ermessensspielraum - das im Sinne der Interaktionstheorie rollendistanzierende Verhalten - die Funktion der besseren Integration des Einzelnen in vorgegebene Rollen. Die damit für einen Rolleninhaber verbundene Entlastung erfolgt dabei in der Regel auf Kosten anderer. Darin drücken sich wieder Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. Sie werden hingenommen. Auf die Schule übertragen bedeutet dies: Was allgemein abweichendes Verhalten von Schülern genannt wird, hat m.E. wesentlich seine Ursache in der Tatsache, daß die Schüler in der Rollenbeziehung Lehrer-Schüler der unterlegenen Part spielen, d.h., daß der Lehrer Rollendistanz im Sinne der Interaktionstheorie nur auf Kosten der Schüler praktizieren kann<sup>3)</sup>.

Daß sich so Macht- und Herrschaftsverhältnisse - und die Beziehung Lehrer-Schüler ist ein solches Verhältnis - rechtfertigen lassen, faßt der interaktionstheoretische Ansatz nicht. Daß abweichendes Verhalten von Schülern eben nur als abweichendes Verhalten begriffen wird und nicht als eine wenn auch oft unreflektierte und unbewußte Abwehr zum Schutz der eigenen Identität, dies Verständnis kann diese Theorie nicht vermitteln. Hier hilft auch keine Ergänzung im Sinne eines interparadigmatischen Verbundes. Hier hilft nur ein anderer theoretischer Ansatz.

Ich bin deswegen so ausführlich auf die Beispiele eingegangen weil es mir notwendig erscheint, nicht so sehr auf einer abstrakten, sondern auf einer konkreten Theorieebene das Problem aufzurollen. Wie leicht sich in der bloß abstrakten Aus-

einandersetzung Ungenauigkeiten einschleichen können, wird auch an Hurrelmanns Selbstkritik bezüglich seiner Arbeit "Erziehungssystem und Gesellschaft" deutlich. Er sieht einen Fehler darin, daß die "Leitfunktion" der kritischen Gesellschaftstheorie nicht durchgehalten worden ist, sondern für jede Analyseebene jeweils andere Theorieelemente herangezogen worden seien. Unabdingbar jedoch (!) sei "die Vollständigkeit der Analyseebene" und nicht, wenn ich Hurrelmann richtig verstehe, daß einer Theorie Leitfunktion zugesprochen werde.

Mir scheint, daß hier zwei Probleme miteinander verwoben sind, die zu trennen sich lohnt. Einmal handelt es sich darum, hinsichtlich einer zu untersuchenden Frage die Vollständigkeit aller relevanten Analyseebenen zu erreichen; dazu bedarf es aber nicht notwendigerweise eines Theorieverbundes, sondern es ist die Frage angebracht, ob ein theoretischer Ansatz in der Lage ist, wissenschaftliche Aussagen auf allen in Frage kommenden Analyseebenen zu ermöglichen. Dies eben ist das zweite Problem, ob nämlich ein theoretischer Ansatz in der Lage ist, auf alle im Zusammenhang mit einem wissenschaftlichen Problem stehenden Fragen Antworten zu geben - und dies auf allen relevanten Analyseebenen. Wenn es sich herausstellen sollte, daß die Theorie auf einer Analyseebene versagt, müßte sie entweder revidiert oder es müßte ein neuer Ansatz gefunden werden.

Entscheidend aber für die Behandlung des ganzen Problems ist das jeweils bestimmte oder bestimmende erkenntnisleitende Interesse an wissenschaftlich zu klärenden Fragen. Damit verlagert sich unser Problem auf den gesellschaftlich vorgegebenen Rahmen der Entwicklung von wissenschaftlichen Fragestellungen: Wer will aus welchen Gründen was über Personen, Gruppen oder Institutionen wissen? Auf diese Kernfrage ist im Anschluß an die Bemerkungen zu den Problemen eines Methodenverbundes wieder einzugehen.

## 2. Ist ein Methodenverbund sinnvoll?

Parallel zur Forderung nach einem Theorie- bzw. Paradigma-verbund wird von Hurrelmann die nach einem Methodenverbund erhoben: Neben einer "leistungsfähigen Theorie" müßte auch "ein ausgefeiltes methodisches Instrumentarium" zur Verfügung stehen. Hurrelmann versucht dabei ein Kunststück, das meines Erachtens nicht gelingen kann. Auf der einen Seite will er in einem Methodenverbund einem unreflektierten Empirismus vor allem amerikanischer Prägung entgegen, auf der anderen Seite möchte er aber auch nicht auf bewährte Methoden verzichten: "Wenn phänomenologisch-interpretative Methodologie und aktionsforscherischer Untersuchungsaufbau aus den Erfahrungen und Erkenntnissen der empirisch-analytischen Forschungstradition lernen und einige der bewährten Methoden und Instrumente undogmatisch in ihren Rahmen einbeziehen, kann von ihnen der entscheidende Impuls zur Weiterentwicklung der Methodik der Bildungsforschung kommen!"

Es stellt sich zunächst die Frage: Was sind eigentlich bewährte Methoden, was ist, oder besser: Was könnte demgegenüber Aktionsforschung sein? Kann es zwischen beiden einen Methodenverbund geben?

Unter bewährten Methoden sind wohl die zu verstehen, die am ehesten den klassischen Kriterien der empirischen Sozialforschung genügen, als da sind: Validität, Reliabilität, Objektivität. Nun ist es aber schon lange kein Geheimnis mehr, daß es keine empirische Methode gibt, von der behauptet werden kann, sie erfülle nahtlos diese Kriterien. Selbst das am ehesten dazu in der Lage scheinende Instrument, der Test, läßt sich im streng naturwissenschaftlichen Sinn, der ja intendiert ist, entgegen landläufiger Meinung weder validieren (weil das kontext-unabhängige Außenkriterium fehlt), noch ist er reliabel und objektiv zu machen (weil es sich bei den Objekten

immer um solche handelt, die - anders als Gegenstände der Naturwissenschaft - von der Einwirkung eines Instruments nicht unbeeinflusst bleiben bzw. weil immer Kommunikation zwischen den Bezugspersonen stattfindet).

Zu dieser Problematik gibt es mittlerweile eine Fülle von Literatur; am deutlichsten und gerade im Zusammenhang von Aktionsforschung hat Heinz Moser<sup>4)</sup> darauf hingewiesen. Die Argumente lassen sich dort nachlesen, sie brauchen hier deshalb nicht ausführlich wiederholt zu werden. Ich teile seine Auffassung in wesentlichen Punkten; vor allem die Feststellung: "Anstatt die Kritik an den rigiden Standards der klassisch empirischen Forschung in eine Kritik an deren Voraussetzungen umzumünzen, übte sich die Aktionsforschung in Selbstbescheidung: Sie beanspruchte nie, eine Alternative für klassisch-empirische Forschung zu setzen, sondern sie hängte sich an deren Methodologie bloß an, indem sie erklärte, aus den bereits beschriebenen strategischen Rücksichten und dem daraus erwachsenden Gewinn auch bestimmte Nachteile für Exaktheit in Kauf zu nehmen. Damit lief sie aber geradezu ins Messer der Kritik, die der Aktionsforschung ihre Unterlegenheit nur nochmals bestätigen mußte"<sup>5)</sup>. Dabei wäre es der Aktionsforschung ein leichtes gewesen zu erkennen, daß das - um im Bild zu bleiben - von der positivistischen Methodologie gezückte Messer nicht deren eigenes, sondern lediglich ein aus den Naturwissenschaften ausgeliehenes war und ist.

Es ist festzuhalten, daß die Erfüllung der Güte-Kriterien der klassisch-empirischen Methoden nicht nur nicht über alle Zweifel erhaben ist, sondern äußerst problematisch. Diese Einschätzung wird dadurch untermauert, daß es bei der Bestimmung von Validität, Reliabilität und Objektivität meist um die Bestimmung des Grades der Erfüllung dieser Forderungen geht. Es scheint mir jedoch logisch unmöglich zu sagen: Dies Instrument mißt jene Einstellung mit einem hohen oder niedrigen Grad an

Objektivität, Gültigkeit oder Zuverlässigkeit. Entweder ist ein Instrument objektiv, gültig, zuverlässig oder es ist es nicht. Ich kann mir schlechterdings keine Gradskala von objektiv bis nicht objektiv, von gültig bis nicht gültig oder von zuverlässig bis nicht zuverlässig vorstellen. Daß diese Art des Umgangs mit den Gütekriterien einer wissenschaftlichen Methode anscheinend so ohne weiteres akzeptiert wird, liegt m.E. daran, daß - worauf Moser im Zusammenhang seiner Kritik an Validitätsprüfungen hinweist, aber nicht prinzipiell hervorhebt - korrelationsstatistische Verfahren zur Beurteilung von Validität, Reliabilität und Objektivität angewandt werden. Gemäß diesen Verfahren ergibt sich in der Tat so etwas wie ein hoher oder niedriger Grad an Übereinstimmung beispielsweise zwischen den Ergebnissen von Paralleltests im Rahmen der Überprüfung von Reliabilität. Der Korrelationskoeffizient aber besagt doch nichts anderes, als daß mit einer mehr oder minder großen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann (nicht muß, weil Scheinkorrelationen methodisch nicht auszuschließen sind), daß ein Instrument zuverlässig ist - nicht: Daß ein Instrument bis zu einem gewissen Grade zuverlässig ist. Es geht also nicht darum, um ein anderes Beispiel zu nehmen, im Rahmen der Validitätsprüfung den Grad der Genauigkeit zu untersuchen, mit dem ein Instrument das mißt, was gemessen werden soll - so die klassische Definition<sup>6)</sup> -, sondern nur um den Wahrscheinlichkeitsgrad der Annahme, dieses Instrument messe das, was gemessen werden soll. Ob es das mißt, was es messen soll, kann allein theoretisch begründet werden, da Korrelationsstatistik keine kausale, sondern nur eine stochastische Erklärung zuläßt.

Diese Hinweise mögen genügen, um deutlich werden zu lassen, auf welchem schwankendem Boden "bewährte" Instrumente und Methoden der empirischen Sozialforschung stehen.

Hurrelmann hebt in seinem Referat Aktionsforschung als radikale Alternative hervor und bemängelt zugleich - mit Recht -

die Tatsache, daß z.B. bisher keine Entwicklung eines neuartigen Generalisierungs- und Objektivitätsbegriffs zu erkennen sei. Obwohl sich etwa auch bei Moser Ansätze zur Entwicklung von Gütekriterien finden lassen, ist dies, wie mir scheint, eine der wichtigsten Aufgaben für die Methodenforschung, da die Kriterien der klassischen Empirie nicht übernommen werden können. Diese Kriterien - und damit zusammenhängend die Methoden - müssen von der mit Aktionsforschung verbundenen, gegenüber der herkömmlichen Forschung radikal anderen Absicht her entwickelt werden. Wenn es richtig ist, was Berger<sup>7)</sup> festgehalten hat, daß die Techniken des Forschungsinterviews, der standardisierten Erhebung und der Einstellungsmessung vorrangig das an Herrschaftsverhältnisse angepasste Sozialverhalten und Bewußtsein erfaßbar machen sollen<sup>8)</sup>, dann geht Aktionsforschung von der dem entgegengesetzten Position aus, nämlich wie sie Fuchs<sup>9)</sup> im Prinzip als Forderung an den Sozialforscher beschrieben hat: Für das Forschungsobjekt muß im Forschungsprozeß die Chance gegeben sein, die Objektrolle abzulegen, Subjekt zu werden bzw. als solches akzeptiert zu werden. Diese Forderung ist deswegen von besonderer Bedeutung, weil es oft fälschlicherweise als das entscheidende Merkmal der Aktionsforschung gilt, daß Forscher die Ergebnisse ihrer Forschung unmittelbar wieder an die erforschten Betroffenen zurückgeben - durchaus mit der Absicht einer Veränderung von Praxis. So formulieren auch Klüver/Krüger<sup>10)</sup>, daß das Forschungsziel nicht ausschließlich darin bestehe, "soziologische, theoretische Aussagen zu überprüfen, sondern darin, gleichzeitig praktisch verändernd in gesellschaftliche Zusammenhänge einzugreifen"<sup>11)</sup>.

Diese Aussagen aber verstärken den Verdacht, daß es sich bei der Aktionsforschung lediglich um einen komplexeren, auch den Prozeßcharakter sozialen Geschehens berücksichtigenden Forschungsansatz handele, der sich prinzipiell nicht von der isolierten Anwendung einzelner Methoden unterscheide, d.h.,

Forschungsobjekt Objekt sein läßt. Das Verändern besorgen jetzt die Forscher, nicht mehr deren Auftraggeber.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die - berechtigten - Befürchtungen Hurrelmanns, daß mit Hilfe der Aktionsforschung "das Legitimationsdilemma politischen Handelns viel eleganter und effektiver" gelöst werden könne, als durch die herkömmliche Bildungsforschung. Demnach läge in der Tat die "einzige Sicherung gegen eine solche Funktionalisierung" der Aktionsforschung in dem "gesellschafts- und herrschaftskritischen Bewußtsein" des Wissenschaftlers.

Demgegenüber ist darauf zu beharren, daß im Aktionsforschungsprozeß die Verfügungsgewalt über Informationen (als Forschungsergebnis) nicht bei dem beteiligten Wissenschaftler verbleibt, sondern daß sie in erster Linie den betroffenen Individuen oder Gruppen als Entscheidungshilfe bezüglich ihrer Einstellung oder ihres Verhaltens dienen müssen. Aktionsforschung wäre somit als ein Aufklärungsprozeß zu verstehen, der zwar - weil die arbeitsteiligen Verhältnisse so sind - in der Regel von Wissenschaftlern, denen an der Emanzipation von Individuen und Gruppen gelegen ist und nicht an ihrer besseren Beherrschbarkeit, eingeleitet wird, aber mit der Maßgabe, daß Lernen und Entscheiden den Betroffenen selbst überlassen bleibt. Insofern ist die Rolle des Wissenschaftlers nicht anders zu definieren, als daß er Hilfestellung bei Erkenntnis- und Beratung bei Entscheidungsprozessen leistet.

Da dies auch z.B. für die Arbeit des Lehrers gilt, möchte ich daran eine kurze Gegenüberstellung von traditioneller empirischer Forschung und Aktionsforschung versuchen, auch wenn zunächst vielleicht der Lehrer in seiner Rolle kaum als Forscher gesehen wird.

Aufgrund der Funktionen, die ein Lehrer wahrzunehmen hat, muß er ein vielseitiger Wissenschaftler sein, der zudem über ein

vielfältiges Arsenal von Methoden verfügen sollte. Er muß z.B. teilnehmend beobachten, quantitativ und qualitativ inhaltsanalytisch auswerten, Eigenschaften feststellen und beurteilen, Fähigkeiten experimentiell vermitteln und den Erfolg überprüfen, Validitäts-, Reliabilitäts- und Objektivitätsprüfungen anstellen usw. Man sieht: Der Lehrer hat im Laufe eines Schuljahres ein erhebliches Forschungsprogramm zu absolvieren. Dies alles mit dem Ziel abgestufter Qualifikationsvermittlung und möglichst optimaler Selektion gemäß vorgegebener Arbeitsteilung. Daß die genannten Funktionen angesichts der Realsituation Schule nur dilettantisch ausgeführt werden können, ist wohl klar, beinhaltet auch keinen Vorwurf an die Adresse der Lehrer. Um so stärker könnte das Bedürfnis auf Seiten der Lehrer sein, für ihre Funktionen auch wissenschaftlich abgesicherte Verfahren zu erhalten. Tests wären z.B. solche Methoden, die nicht nur die Urteilsfähigkeit des Lehrers verwissenschaftlichen würden, sondern auch - und dies sollte nicht zu gering veranschlagt werden - den Lehrer vom Problem der Beurteilung selbst entlasten. Er wendet ein wissenschaftliches Verfahren nur an, beurteilt nicht mehr selber und entzieht sich auch damit der Kritik z.B. der Eltern an Noten.

Eine solche 'Verwissenschaftlichung' des Lehrerberufs würde eine technokratische Professionalisierung bedeuten, die das in der Lehrer-Schüler-Rollenbeziehung institutionell angelegte Konfliktpotential nicht abbaut, sondern, im Gegenteil, Möglichkeiten, über Probleme zu reden, nimmt: Der Lehrer kann sich mit dem Verweis auf die 'Wissenschaftlichkeit' der Methoden zurückziehen, der Schüler läuft mit seiner Kritik ins Leere, da ihm durch ein objektiv-wissenschaftliches Verfahren bewiesen wird, daß es nicht am möglichen Vorurteil des Lehrers liegt, wenn er eine schlechte Note erhält, sondern ausschließlich an seiner Leistung, seiner Leistungsfähigkeit, Intelligenz usw. Die individuellen wie sozialen Folgen kann man sich ausmalen, insbesondere dann, wenn es gelänge, die Arbeit des

Lehrers in diesem Sinne total zu 'verwissenschaftlichen'.

Demgegenüber ließe sich von dem skizzierten Aktionsforschungsansatz her ein anderes Modell für den Lehrer entwickeln, das gerade die Bedürfnisse, Probleme und Interessen der Betroffenen berücksichtigt. Um den Schüler aus der bloßen Objektrolle herauszubringen, wäre es notwendig, Lernprozesse so zu gestalten, daß in ihnen alle Hindernisse überwunden werden könnten, die Lernen behindern. Damit wird deutlich, daß Schule nicht der ihr zur Zeit primär zukommenden Selektionsfunktion mit daran orientierter Qualifikation verhaftet sein dürfte, sondern die Erreichung von für alle Schüler gleich gültigen und gleich wichtigen Lernzielen ermöglichen müßte. Vor diesem Hintergrund würde Beurteilen dann etwas qualitativ anderes bedeuten: Beurteilt würde nicht mehr zum Zwecke der Rangreihenbildung oder der Selektion, sondern Beurteilung hätte die Funktion eines Beitrags im Diskurs<sup>12)</sup> zwischen Lehrer und Schüler, um den gemeinsamen Lernprozeß voranzubringen, indem das Interesse des Schülers genauso wichtig genommen werden muß wie das des Lehrers. Eine empirische Methode, wie etwa der Leistungstest könnte diese Funktion nicht übernehmen. Und zwar nicht allein deswegen, weil - wie oben dargestellt - seine wissenschaftliche Basis in Frage gestellt wird, sondern weil er einen gleichberechtigten Dialog prinzipiell ausschließt. In diesem Zusammenhang sei die Frage aufgeworfen, ob nicht die sogenannten 'weichen' Methoden der Sozialforschung, wie z.B. Beobachtung, Gruppendiskussionsverfahren oder Intensivinterview, gerade die Methoden sein können, die für Aktionsforschung in dem hier dargestellten Sinn von Relevanz sind. Bisher ist jedoch eher Anstrengung darauf verwandt worden, etwa die teilnehmende Beobachtung zu einer 'harten Methode' zu machen<sup>13)</sup>, als darauf, sie im Interesse und Zusammenhang von Aktionsforschung zu verändern bzw. weiter zu entwickeln. Neben der Entwicklung von eigenen Gütekriterien wäre dies eine weitere wichtige Aufgabe für die Methodenforschung.

Die Frage - nun etwas genauer formuliert -, ob ein Verbund zwischen positivistischen Methoden und denen der emanzipatorische Absichten verfolgenden Aktionsforschung sinnvoll und möglich ist, muß meines Erachtens verneint werden. Zusammenfassende Begründung: Beide entsprechen in ihrer Struktur unterschiedlichen Zwecken, die einen dienen Versuchen der Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen, die anderen Versuchen ihrer Aufhebung, mindestens der Transparenz derselben.

Es ist ja doch nicht nur so, daß durch eine arbeitsteilig begründete Verfügungsgewalt über Methoden und über die mit deren Hilfe ermittelten Daten Herrschaftsausübung ermöglicht wird. Vielmehr bedeutet der durch die jeweils verwandte empirische Methode strukturierte Forschungsprozeß selbst Ausübung von Macht und damit für die betroffenen Forschungs-Objekte Einübung von Verhaltensweisen, die Macht akzeptieren. Es hängt deshalb entscheidend davon ab, in wessen Interesse wissenschaftliche Forschungsprozesse in Gang gesetzt werden: Ist es im Interesse der Emanzipation von Beherrschten, kommt allein der skizzierte Aktionsforschungsansatz in Betracht. Freilich setzt dies voraus, daß es als notwendig erkannt wird, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern, um individuelle und soziale Katastrophen zu vermeiden. Nicht erst Selbstmorde von Schülern müßten Anlaß sein, um den Macht- und Herrschaftsapparat Schule in Frage zu stellen.

Ist es im Interesse Herrschaft Ausübender, erweisen sich die positivistischen Methoden als die adäquaten. Zwischen diesen Interessen und damit zwischen sich ausschließenden alternativen theoretischen Ansätzen und Methoden muß sich die Bildungsforschung entscheiden. Eine neutrale Position gibt es nicht.

## Anmerkungen

- 1) Hurrelmann, im vorliegenden Band.
- 2) Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die Begriffe "Wesen" und "Erscheinung" werden ganz im Marxschen Sinne gebraucht. Deswegen kann hier auf eine Erörterung desselben verzichtet werden.
- 3) Dies gilt übrigens in gleicher Weise für das Eltern-Kind-Verhältnis.
- 4) Heinz Moser: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft, München 1975
- 5) Moser, H., a.a.O., S. 47
- 6) Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1961
- 7) Berger, H.: Untersuchungsmethoden und soziale Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1974
- 8) Berger, H., a.a.O., S. 9
- 9) Fuchs, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion, in: Soziale Welt, Heft 1/1970/71
- 10) Klüver, H., Krüger, H.: Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: Haag, F. (Hrsg.): Aktionsforschung, München 1972
- 11) Klüver, H., Krüger, H., a.a.O., S. 76
- 12) Was den Begriff des Diskurses angeht, so schließe ich mich auch hier den Überlegungen an, ohne sie zu wiederholen.
- 13) Vgl. Friedrichs, J., Lüdtkke, H.: Teilnehmende Beobachtung, Weinheim 1971

## Literatur

Berger, H.: Untersuchungsmethoden und soziale Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1974

Friedrichs, J., Lüdtkke, H.: Teilnehmende Beobachtung, Weinheim 1971

Fuchs, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion, in: Soziale Welt, Heft 1/1970/71