

Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung

Hurrelmann, Klaus

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hurrelmann, K. (1978). 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. 531-564). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137137>

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.

Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung

Klaus Hurrelmann

Seitdem von Bildungsforschung gesprochen wird, besteht Einverständnis, es handle sich um einen interdisziplinären Forschungszweig. Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsvorgänge im Bildungssystem und ihre gesellschaftliche und organisatorische Konstitution sollen auf verschiedenen theoretischen Ebenen und mit unterschiedlichen methodischen Verfahren von Pädagogik, Psychologie und Soziologie untersucht werden. Keine dieser Disziplinen - so herrscht Übereinstimmung - ist in der Lage, die Gesamtheit des Problemfeldes zu erfassen und vollständig zu erklären, ihre theoretischen Perspektiven und methodischen Verfahren müssen sich notwendig ergänzen. In diesem Sinne hat sich zuletzt auch der Deutsche Bildungsrat sehr nachdrücklich geäußert¹⁾.

Ich möchte nun im folgenden die Behauptung aufstellen, daß die bloße Forderung nach mehr Interdisziplinarität im theoretischen und methodischen Bereich die Bildungsforschung nicht wirksam weiterbringen kann, weil sie das entscheidende Entwicklungsproblem nicht anspricht: Die notwendige Kombination nicht nur von disziplinären, sondern auch von unterschiedlichen theoretischen und methodischen Orientierungen. Nach der Entfaltung dieser These soll dann jeweils für den Bereich der Theorie- und der Methodenentwicklung nach den Möglichkeiten und Grenzen von 'Mischansätzen' gefragt werden. Diese Überlegungen sollen jeweils kurz anhand konkreter Studien und Forschungsprojekte exemplifiziert werden.

1. Weiterentwicklung der Theorie durch interparadigmatische Theoriebildung

So richtig die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Soziologie auch ist, so wenig hat sie sich bisher realisieren lassen. Es gibt keine interdisziplinäre Theoriebildung, es gibt auch nicht eine interdisziplinäre Theorie aus einem Guß, die auf die Bedürfnisse der Bildungsforschung angewendet werden könnte. Eine Ursache liegt sicherlich in der Dynamik des gegenwärtigen Wissenschaftsbetriebes: Wissenschaftlerkarrieren verlaufen nach wie vor in den Bahnen einer einzelnen Disziplin und fordern einen entsprechend profilierten Arbeitseinsatz. Eine andere wichtige Ursache, nicht ganz unabhängig von der ersten, liegt in der inneren Entwicklung der beteiligten Disziplinen: Sie zerfallen in unterschiedliche theoretische Orientierungen und Denktraditionen, die sich in der Regel auf bestimmte Schulen wissenschaftlichen Denkens, auf verschiedene erkenntnisleitende 'Paradigmen' berufen. Solche Paradigmen sind kognitive und normative Bezugssysteme der Wissenschaftler, in die elementare Vorannahmen anthropologischer und sozialphilosophischer Art eingehen. Ihre wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung und Etablierung ist letztlich wohl auf unterschiedliche soziale und innerwissenschaftliche Konstellationen in enger Beziehung zu biografischen Hintergründen zurückzuführen²⁾.

Paradigmen legen das Gegenstandsverständnis einer Theorie, also die Art ihrer Wirklichkeitsauffassung und ihr praktisches Verhältnis zur Wirklichkeit fest, sie zeichnen sich durch charakteristische Forschung und Methodenpräferenzen, durch Methoden und Verfahren der Informationsgewinnung, Definitions- und Konzeptualisierungsstile und -strategien aus. Typischerweise entwickeln sie auch charakteristische Verfahren zur Validierung der eigenen Aussagen und zugleich Argumentationssysteme, die ihrer Legitimation nach außen dienen. In den Sozialwissen-

schaften kann man im wesentlichen vier grundlegende Paradigmen identifizieren: Ein materialistisches, ein systemtheoretisches, ein interaktionistisches und ein verhaltenstheoretisches³⁾.

Das innerdisziplinäre Auseinanderdriften von grundlegenden theoretischen Orientierungen ist wohl hauptsächlich eine Reaktion auf die unbewältigbar erscheinende Komplexität des Problemfeldes: Paradigmatische Perspektivität als Mechanismus der 'Komplexitätsreduktion'. Diese Perspektivität wird offenbar im Wissenschaftsbetrieb selbst nachdrücklich belohnt, der mit dieser fatalen Strategie seiner eigenen Komplexität zu entgehen sucht. Für den einzelnen Wissenschaftler kommt die Bindung an ein Paradigma allzuoft einem Rückzug auf ein gesichertes und unangreifbares Deutungsmuster gleich, das praktisch den Stellenwert eines säkularisierten Glaubensbekenntnisses hat. Hier liegt wohl auch der Grund dafür, weswegen man meist auf taube Ohren stößt, sobald man einen Vorschlag zur Überwindung dieser unfruchtbaren theoretischen 'Versäulung' macht.

Vernünftigerweise sollte man aus dem Zerfallen der Disziplin in paradigmatische Orientierungen für die Bildungsforschung den Schluß ziehen, das Postulat interdisziplinärer wissenschaftlicher Vorgehensweise zu präzisieren: Bemühungen um Interdisziplinarität müssen - so lautet meine These - in ihrem Kern immer auch Bemühungen um interparadigmatische Vorgehensweise sein. Es gibt Anzeichen dafür, daß sich dieser Gedanke im konkreten Forschungsprozeß mehr und mehr durchsetzt; ich werde weiter unten Beispiele dafür heranziehen. Alternative Bemühungen, Interdisziplinarität dadurch zu erreichen, daß sich Wissenschaftler unterschiedlicher disziplinärer Herkunft auf ein identisches oder zumindest eng verwandtes Paradigma verpflichten, halte ich nicht für aussichtsreich. Die angestrebten Vorteile der interdisziplinären Vorgehensweise, auf die wir zumindest in der Bildungsforschung unbedingt angewiesen sind, können sich bei solchem Vorgehen nicht entfalten. Denn auch bei formal eingelöster Interdisziplinarität kann eine auf ein einzelnes Paradigma be-

zogene Theorie ihre selektive Wirklichkeitssicht, ihre spezifischen Auslassungen und Einseitigkeiten im theoretischen und methodischen Vorgehen, nicht überwinden.

Soll es wirklich zu einer Ergänzung verschiedener theoretischer Perspektiven und auf diese Weise zu einer vollständigen Erfassung des gesamten Problemfeldes der Bildungsforschung kommen, ist nicht die interdisziplinäre, sondern die interparadigmatische Vorgehensweise das entscheidende Postulat. Dieses Postulat ist äußerst schwer einzulösen - nicht nur wegen der bereits angesprochenen internen Steuerungs- und Belohnungsmechanismen des Wissenschaftsbetriebes, sondern auch, weil die einzelnen Paradigmen meist mit Ausschließlichkeitsanspruch konzipiert sind und auf sehr eigenwilligen (und nicht immer explizierten) grundlegenden Setzungen und Annahmen beruhen. Da einige Paradigmen sogar in einem echten Konkurrenzverhältnis zueinander stehen, sind die Verständigungsschwierigkeiten mitunter fast unüberwindlich. Dennoch wäre es nicht sinnvoll, auf einen Abbau der Konkurrenz zwischen einzelnen Paradigmen hinzuwirken. Die Konkurrenz zwischen materialistischer und Systemtheorie und die zwischen symbolischem Interaktionismus und sozialpsychologischer Verhaltenstheorie - um Theorien mit vergleichbarem Erklärungsanspruch zu nennen - ist ein entscheidender Motor für die Weiterentwicklung der Sozialwissenschaften. Doch wenn diese Konkurrenz fruchtbare Ergebnisse und keinen selbstzweckhaften Leerlauf bringen soll, müssen wir verstärkt nach Verbindungs- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen solchen Theorien und Theorieelementen suchen, die sich auf unterschiedliche Paradigmen berufen. Dabei ist völlig nebensächlich, aus welcher der drei Mutterdisziplinen der Bildungsforschung diese Theorien stammen⁴⁾. Eine solche Vorgehensweise ist die sicherste und vielleicht sogar die einzige Garantie dafür, daß bestimmte Irrtümer einer Theorie entdeckt werden können. Gründlicher noch als die vielbeschworene erfahrungswissenschaftliche Kontrolle einer Theorie ist die Theorienkonfrontation

geeignet, Schwächen und Unzulänglichkeiten einer Theorie (wenn auch notwendigerweise aus der Sicht einer jeweils anderen Theorie) zu markieren. Das soll nicht heißen, daß auf Erfahrungskontrolle verzichtet werden kann, aber es muß realistisch einkalkuliert werden, wie begrenzt das theoriekritische Potential hierbei ist, weil der jeweilige Erfahrungsbegriff und das erfahrungswissenschaftliche Instrumentarium ihrerseits immer theoriegeladen und theoriegeformt sein müssen.

Die interparadigmatische Vorgehensweise bei der Theoriebildung ist in meinen Augen die konsequent wissenschaftsdemokratische Alternative zu einer theoretischen Monokultur, zu einer Theoriebildung also, die sich auf ein einzelnes und auf ein einziges Paradigma gründet.

Eine solche Monokultur ist wissenschaftspolitisch verhängnisvoll und für die Weiterentwicklung der Theoriebildung tödlich. Denn es ist ganz offensichtlich die immanente Dynamik einer jeden Theorie, sich bei ihrer erfolgreichen Durchsetzung im Wissenschaftsbetrieb in eine starre Ideologie zu verwandeln, die letztlich nur noch solche Hypothesen produziert und solche Theoriekontrollen zuläßt, die die eigene Ausgangsposition bestätigen oder bestenfalls variieren. In der Tat "...kann man sich des Eindrucks nicht ganz erwehren, daß 'empirische Theorien' in ihren späteren Entwicklungsstadien nicht mehr von zweitrangigen Mythen zu unterscheiden sind"⁵⁾.

Durch eine interparadigmatische Vorgehensweise kann eine solche Dynamik abgefangen werden. Zwar ergeben sich neuartige Gefahren und Risiken: Es könnte zu einer oberflächlichen eklektizistischen Flickschusterei mit zweifelhafter theoretisch-analytischer Kraft kommen, die vielleicht eine vollständigere, aber keine genauere Wirklichkeitssicht offeriert; um solchen Gefahren zu entgehen, wird noch viel Mühe in die Konzeptionierung von 'Theorieverbänden' zu stecken sein. Doch die Vorteile die-

ser Arbeitsweise liegen auf der Hand, insbesondere im Anwendungsbereich der Bildungsforschung: Nur durch eine Verknüpfung verschiedener Theorien bzw. von Theorieelementen aus verschiedenen Theorien kann es beim gegenwärtigen Stand der Theorieentwicklung in den Sozialwissenschaften gelingen, sowohl makrotheoretische als auch mikrotheoretische Aspekte der Realität 'Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse im Bildungssystem' in eine in sich geschlossene wissenschaftliche Analyse einzubeziehen.

Alle Einzeltheorien in den Sozialwissenschaften, auf die wir als Bildungsforscher zurückgreifen können, haben eine mehr oder weniger deutliche Affinität zu einer analytischen theoretischen Analyseebene unseres Gegenstandsbereiches. Die Theorien materialistischer Orientierung (historischer Materialismus, Politökonomie, kritisch-dialektische Gesellschaftstheorie) thematisieren im wesentlichen gesellschaftliche und ökonomische Strukturen in ihrer Bedeutung und ihren Auswirkungen für Sozialisations- und Bildungsprozesse, während sie nur rudimentäre Annahmen über Verhalten, Kognition und Motivation der individuellen Akteure machen. Die Verhaltenstheorien und die Interaktionstheorien (sozialpsychologische Persönlichkeitstheorie, Kommunikationstheorie, symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie) tun ebendies, doch sie stoßen auf der anderen Seite bestenfalls nur zu einfachen Aggregationsregeln für die Transformation individueller in 'kollektive' Effekte vor. Nicht, daß die jeweils vernachlässigten Komponenten den jeweiligen theoretischen Orientierungen ganz fehlten - doch sie bleiben mehr oder weniger unausgearbeitet, werden meist ad hoc eingeführt und finden nur implizit Verwendung. Das gilt auch für die systemtheoretischen Orientierungen, die wegen ihres recht formalen und abstrakten begrifflichen Instrumentariums zwar noch am ehesten in der Lage sind, verschiedene Analyseebenen zu umfassen, die von ihrer Entwicklungsgeschichte her (Strukturfunktionalismus) aber nach wie vor deutlich der Analyse der

organisatorischen und institutionellen Verfassung von Sozialisations- und Bildungsprozessen am adäquatesten ist.

Nur durch eine Verknüpfung von Theorien bzw. Theorieelementen aus verschiedenen grundlegenden Orientierungen, so wird hier postuliert, kann beim gegenwärtigen Stand der grundlagentheoretischen sozialwissenschaftlichen Entwicklung ein Fortschritt der Bildungsforschung gewährleistet werden. Nur auf diese Weise kann es gelingen, die konstitutiven analytischen Ebenen des Gegenstandsbereiches 'Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse' zugleich und in ihrer Interdependenz zu erfassen:

Eine gesellschaftstheoretische Analyseebene, die Erziehungseinrichtungen und die in ihnen ablaufenden Sozialisations- und Bildungsprozesse systematisch zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen in Beziehung setzen kann;

eine organisationstheoretische Analyseebene, die die Eigengesetzlichkeit institutionell aggregierter Sozialsysteme einbringt;

eine interaktionstheoretische Analyseebene, die den spezifischen Prozeßcharakter von Sozialisation und Bildung als Interaktion und Kommunikation begreift und

eine persönlichkeitsstheoretische Analyseebene, die die innerpsychische Repräsentation von und Reaktion auf gesellschafts-, organisations- und interaktionsspezifische Einwirkungen erfaßt⁶⁾.

Beispiele für interparadigmatische Arbeitsweise

Es liegen einige hervorragende neuere Arbeiten im deutschen Sprachbereich vor, die beispielhaft illustrieren können, was hier unter interparadigmatischer Arbeitsweise in der Theoriebildung für die Bildungsforschung verstanden wird und die zu-

gleich klarmachen, welche Möglichkeiten und Grenzen diese Vorgehensweise hat. Eine sorgfältige Analyse dieser Arbeiten kann erkennen helfen, wo die besonderen Schwierigkeiten hierbei liegen. Ich will versuchen, erste Anhaltspunkte dafür herauszuarbeiten und zunächst kritisch auf zwei Arbeiten eingehen, die zwar interparadigmatisch vorgehen, hierbei jedoch (gewollt?) keine wesentliche Erweiterung um Analyseebenen vornehmen.

Helmut Fend macht mit seiner Arbeit "Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation" (1974) den Versuch, durch die Kombination von Theorieelementen aus dem materialistischen und dem systemtheoretischen Paradigma eine detaillierte Analyse des Schulsystems in westlichen Industrieländern vorzunehmen. Er verwendet strukturfunktionalistische Theorieelemente in der Tradition von Parsons und arbeitet in sie neuere schichtstrukturtheoretische und staatstheoretische Komponenten ein, die - besonders bei der Analyse der staatlichen Kontrolle über das Schulsystem - durch politökonomische Aussagen ergänzt werden. Die eingesetzten Theorieelemente und die ihnen zugrundeliegenden Paradigmen werden in dieser Arbeit nicht eigens expliziert - wir haben es mit einem pragmatisch konzipierten Theorieverbund zu tun. Im Verlaufe der Analyse ergibt sich, daß die strukturfunktionalistische Orientierung eine gewisse Leitfunktion erhält, in die die Hypothesen, Konzepte und Resultate der anderen Theorien eingehängt werden. Dennoch kommt es nicht zu einer theoretisch-konzeptionellen Verschränkung der Einzelaussagen, vielmehr bleiben strukturfunktionalistische und politökonomische Realitätssichten und -interpretationen häufig nebeneinander und hintereinander stehen, sie werden unverbunden in additiver Abfolge angeboten. Aus diesem Grunde wird nicht immer klar, welchen Erkenntnisanspruch und welchen Erkenntnisgehalt die einzelnen theoretischen Aussagen haben sollen. Das schmälert ungewollt die kritische Aussagekraft der Analyse und macht ihre Ergebnisse in beinahe beliebiger Weise bildungspoli-

tisch interpretier- und verfügbar. Dadurch, daß Fend formal durchgehend funktionalistisch argumentiert und sich in dieser Hinsicht auch nicht durch das materialistische Paradigma korrigieren läßt (die hier ausgewählten politökonomischen und staats-theoretischen Theorieelemente werden eher funktionalistisch gewendet) muß er zwangsläufig auch die Schwächen dieser Denkrichtung hinnehmen: Mittel-Zweck- und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden verwischt; aufgrund der unterstellten Zielgerichtetheit des politischen Herrschaftssystems kommt der Schule als Subsystem zwangsläufig systemerhaltende Funktion zu, entsprechend wird eine funktionale Parallelität zwischen Schulstruktur und Gesellschaftsstruktur postuliert, aber nicht unabhängig von diesem Argumentationszirkel belegt⁷⁾.

Franz Wellendorfs Arbeit "Schulische Sozialisation und Identität" ist ein gutes Beispiel für eine formal sehr gelungene interparadigmatische Theoriebildung. Hier werden Elemente des symbolischen Interaktionismus und der Psychoanalyse für eine konkrete Analyse der Identitätsbildungsprozesse bei Lehrern und Schülern schlüssig miteinander verschränkt. Das geschieht schon auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene, abzulesen an den intensiven Bemühungen, ein integriertes begriffliches Instrumentarium für die gesamte Analyse zuzuschneiden. Anders als bei Fend werden also nicht ad hoc Theorieelemente im Verlaufe der Analyse eingeführt, sobald ein bestimmter zu erklärender Aspekt des Gegenstandsbereiches eine adäquate theoretische Durchdringung verlangt. Vielmehr wird vorab ein integriertes Theorie- und Begriffsinstrumentarium entwickelt, das dann über den gesamten Verlauf der Analyse durchgehalten wird. Anders als bei Fend werden auch Bemühungen unternommen, die ausgewählten Theorieelemente auf ihren paradigmatischen Hintergrund zu projizieren und über einige ihrer wissenschaftstheoretischen Implikation Rechenschaft abzulegen. Diesen Bemühungen ist es zu verdanken, daß trotz teilweise divergenter zugrundeliegender Paradigmen die Theorieelemente sehr gut har-

monieren. Das auch deshalb, weil sie vom Autor in ein eindeutiges Rangverhältnis gebracht werden: Psychoanalytische Theorieelemente werden eigentlich nur zur Anreicherung der Aussagen des symbolischen Interaktionismus herangezogen, dem eine klare theoretische Leitfunktion zugewiesen wird. Diese Vorgehensweise handelt der Arbeit aber zugleich ihre Schwächen ein, die für die interaktionstheoretische Orientierung typisch sind: Der Ansatz reduziert Handlungen stark auf ihre Ausdrucksfunktion, blendet also ihre praktische Intentionalität und Wirkung auf und beläßt gesellschaftlich und organisatorisch vermittelte Rahmenbedingungen für Interaktionen in einem quasi-naturwüchsigen Zustand⁸⁾. Die Möglichkeit, durch systemtheoretische und materialistische Theorieelemente diese Einseitigkeiten zu korrigieren, wird nur ansatzweise genutzt.

Den beiden Arbeiten von Fend und Wellendorf ist gemeinsam, daß sie inter- (bzw. bei genauerer Hinsicht streckenweise auch nur multi-) paradigmatisch vorgehen, ohne hierbei jedoch wesentlich die Reichweite der Aussagen nach Analyseebenen zu erweitern. Fends Arbeit bezieht überwiegend die gesellschafts- und organisationstheoretische (makrotheoretische), Wellendorf die interaktions- und persönlichkeitsstheoretische (mikrotheoretische) Analyseebene ein. Die jeweils angrenzenden Ebenen werden nicht explizit thematisiert in die Analyse eingearbeitet. Beide Arbeiten zeigen, wie sehr die analytische Kraft einer einzelnen Theorie durch das Einholen und Einbeziehen von Theorieelementen anderer Herkunft gesteigert werden kann, aber sie vergeben letztlich die Chance, auf diese Weise makro- und mikrotheoretische Aussagen in einer Analyse zu verschränken. Fairerweise muß hinzugefügt werden, daß sie diesen Anspruch auch nicht erheben.

Einen Schritt weiter in diese Richtung führt die Arbeit von Klaus Mollenhauer, "Theorien zum Erziehungsprozeß" (1972), die allerdings grundlagentheoretisch bleibt und nicht in eine kon-

krete Realitätsanalyse von Bildungs- und Sozialisationsprozessen mündet. Mollenhauer rückt Theorieelemente aus dem symbolischen Interaktionismus, der Kommunikationstheorie und dem historischen Materialismus zurecht, um sie - im Blickwinkel und Bezugsrahmen einer kritisch dialektischen Orientierung, der eine Leitfunktion zukommt - auf ihre Erklärungsleistung für Erziehungsprozesse hin abzufragen. Durch die Auswahl der Theorieelemente ist gesichert, daß die Spannweite makro- und mikrotheoretischer Analyseebenen eingefangen wird. Zugleich zeigt sich aber das zentrale Problem, das jetzt unweigerlich entsteht: Die theoretisch-metatheoretische Vermittlung zwischen den Theorieelementen aus dem mikrotheoretischen und dem makrotheoretischen Bereich. Theoretische Begriffe und Konzepte erhalten ja ihre Bedeutung innerhalb des Netzwerkes von Aussagen, in dem sie vorkommen, sowie durch die theoriespezifischen Korrespondenzregeln, durch die sie zu beobachtbaren Tatbeständen in Beziehung gesetzt werden. Bindet man sie in ein neues theoretisches Umfeld, werden sie aus ihrem paradigmatischen Gehäuse herausgerissen. Das kann man bei Mollenhauer an den Schlüsselkonzepten 'Lebenswelt' und 'Tauschabstraktion' sehen, die - ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Hintergründe und Implikationen weitgehend beraubt - theoriepragmatisch nebeneinander gestellt, aber nicht substantiell miteinander vermittelt werden können. Dieses Problem zeigt sich bei den Arbeiten von Fend und Wellendorf im Grunde ebenso, es wird jedoch nicht so gravierend, weil die ausgewählten Theorien im wesentlichen ein und dieselbe Analyseebene ansprechen.

Es gibt bisher nur wenige Versuche, auf den von Mollenhauer gewiesenen Spuren wandelnd konkrete Analysen von Sozialisations- und Bildungsprozessen vorzunehmen. Einen interessanten Beitrag stellt die Untersuchung von Klaus Jürgen Tillmann "Unterricht als soziales Erfahrungsfeld" (1976) dar. Hier wird der Politökonomie als makrotheoretischer die Kommunikationstheorie als mikrotheoretische Orientierung beigelegt, um die

institutionellen Erziehungseffekte schulischen Unterrichts, wie sie sich in den Verhaltensdispositionen der Schüler niederschlagen, zu analysieren. Über diese Vorgehensweise und ihre Grenzen schreibt der Autor selbst:

"Die politökonomische Analyse des Ausbildungssektors erlaubt es, Dispositionen und Qualifikationen des Individuums zu beschreiben, die im Sinne des gesellschaftlichen Systems konformes Verhalten steuern. Die Makroanalyse läßt sich somit bis hin zur subjektiven psychischen Ausstattung präzisieren. Auf der anderen Seite erlaubt die Analyse schulinterner Sozialisationsprozesse (Mikroebene) die Beschreibung angepaßten Verhaltens und der sich daraus ergebenden Verhaltensorientierungen der Schüler. Diese Verhaltensorientierungen - als Ergebnisse schulischer Sozialisation - lassen sich ebenfalls auf der Ebene individueller psychischer Ausstattung beschreiben. Somit kann die Analyse auf beiden Ebenen bis hin zu Verhaltensdispositionen der Subjekte entwickelt werden. Die Vermittlung zwischen beiden Ebenen kann nun allerdings nicht innerhalb eines gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmens erfolgen: Vielmehr müssen die aus der politökonomischen Analyse abgeleiteten Verhaltenserwartungen und die - in Begriffen der Kommunikationstheorie gefaßten - Ergebnisse schulischer Sozialisation auf ihre tendenzielle Übereinstimmung betrachtet werden. Hier erlauben die unterschiedlichen Theorien lediglich eine vergleichende Plausibilitätsargumentation"9).

Diesen selbstgesetzten Anspruch, der sehr vorsichtig formuliert ist, kann die Analyse einlösen. Ohne viel wissenschaftstheoretischen Aufwand werden beide Theorietraditionen pragmatisch auf den Problembereich der Untersuchung angesetzt. Aus der Kommunikationstheorie werden allerdings auch nur einige wenige zentrale Axiome herausgegriffen (ohne auf den paradigmatischen Hintergrund dieser Orientierung ausführlich einzugehen), um sie in einen sehr undogmatisch gehaltenen politökonomischen Begriffs- und Interpretationsrahmen hereinzunehmen, der die gesamte Analyse durchzieht. Auf diese Weise braucht (und, wie das Zitat zeigt, will) sich Tillmann nicht dem Vermittlungsproblem zwischen den Theorien (zu) stellen. Das mag theoretisch unbefriedigend sein, aber immerhin entsteht ein pragmatischer Theorieverbund, der wirklich mehrere Analyseebenen umfaßt und in ihrer Interdependenz thematisiert.

Ähnliches habe ich in meiner Arbeit "Erziehungssystem und Gesellschaft" (1975) versucht und mir zudem das Ziel gestellt, das Vermittlungsproblem bei einer interparadigmatisch vorgehenden Analyse gesellschaftlich organisierter Sozialisationsprozesse nicht einfach auszuklammern. Hier wurden Theorieelemente ausgewählt, von denen postuliert wird, sie seien jeweils auf der gesellschafts-, der organisations- und der interaktionstheoretischen Ebene des Problembereiches am leistungsfähigsten und erklärungskräftigsten:

"Die kritischen sozioökonomischen Gesellschafts- und Sozialstrukturtheorien sind meiner Meinung nach am ehesten geeignet, Strukturen und Prozesse einer als historische Einheit konzipierten Gesellschaftsformation zu erfassen und das Erziehungssystem in diesem Bezugsrahmen zu analysieren. In Ergänzung durch systemtheoretische Elemente sind sie in der Lage, die Erscheinungsformen der Interdependenzen von Erziehungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen auf ihre Begrifflichkeit zu bringen und den Beitrag des Erziehungssystems zur Reproduktion sozialstruktureller Ungleichheiten zu analysieren. Der systemtheoretische Ansatz ist ferner am besten geeignet, die einzelnen organisatorischen Untereinheiten des Erziehungssystem als formale soziale Organisationen mit spezifischen inner-systemischen Eigengesetzlichkeiten zu untersuchen. Der interaktionistische Ansatz kann diese Erkenntnisleistungen um eine systematische Analyse der interaktions- und Rollenstrukturen von organisierten Sozialsystemen ergänzen. Interaktionistische Theorien verstehen es, die Transformationseffekte gesellschaftlicher Makrostrukturen für die Interaktions- und Rollenstrukturen im Bereich der Erziehungseinrichtungen nach kritischen Maßstäben zu erforschen und zugleich zu sondieren, in welcher Weise und in welchem Ausmaß Individuierungsbedürfnisse des zu sozialisierenden Individuums befriedigt werden"10).

Wieweit dieser eigene Versuch gelungen ist, mögen andere beurteilen. Ich mache mir aber keine Illusionen darüber, daß das schon bei der Arbeit von Mollenhauer angesprochene Problem der theoretisch-metatheoretischen Vermittlung der einzelnen Theorieelemente auch in dieser Arbeit noch unzureichend gelöst wurde, obwohl hier Theorieelemente ausgewählt wurden, die in der grundlagentheoretischen Diskussion schon gelegentlich aufeinander bezogen wurden. Das Problem bei meiner Vorgehensweise ist wahrscheinlich, daß praktisch für jede Analyseebene

Theorieelemente jeweils unterschiedlicher Orientierung herangezogen wurden, so daß das schwierige Theorie-Vermittlungsproblem sich dem ebenfalls nicht leicht zu lösenden Problem der Verknüpfung der Analyseebenen deckungsgleich überlagert. Eventuell hätte diese Schwierigkeit gemildert werden können, wenn die Leitfunktion der kritischen Gesellschaftstheorie schärfer herausgearbeitet worden wäre.

Es ließen sich sicherlich noch mehr Beispiele für Arbeiten heranziehen, die den Versuch machen, im Bereich der Bildungsforschung Theoriebildung und Theorieanwendung interparadigmatisch-mehrebenenanalytisch zu konzipieren. Die hier zitierten Arbeiten haben aber, so glaube ich, schon recht deutlich gemacht, welche Chancen und Vorteile in dieser Vorgehensweise liegen. Trotz aller Unzulänglichkeiten dokumentieren sie, wie unsinnig und unnötig es ist, auf die umfassende und universale Sozial- bzw. Sozialisationstheorie 'aus einem Guß' zu warten, die nach Auffassung vieler Bildungs- und anderer Forscher kommen muß, um die gegenwärtigen Theorieprobleme in unserem Bereich lösen zu können. Sie zeigen endlich einen Ausweg aus der Sackgasse, in die wir auch unserem Forschungszweig durch die sorgsam gepflegte Geheimbündelei der Grundlagentheoretiker geraten sind.

Wenn wir Theorien und Theorieelemente auswählen, die geeignet sind, einander zu kritisieren und zu kontrollieren, die dabei einander ergänzen und ihre Aussagekraft erweitern, dann ist dieser Weg aussichtsreicher als die Suche nach dem einen allumfassenden Paradigma. Wir werden uns daran gewöhnen müssen, mit einem theoretischen Instrumentarium arbeiten zu müssen, das in sich heterogen und zum Teil sogar widersprüchlich ist - offenbar entspricht dieses Instrumentarium der Realität am ehesten, die wir zu analysieren und zu verändern haben. Es ist aber nicht ausgeschlossen, daß sich im weiteren Vollzug interparadigmatischer Arbeit mehr und mehr Verknüpfungspunkte zwischen einzelnen Theorieelementen ergeben und somit der Teil der theoretischen

Inkonsistenzen schwindet, der lediglich auf die gegenseitigen Immunisierungsstrategien der Theorien zurückzuführen ist. Es würden dann noch solche Widersprüchlichkeiten und Vermittlungsprobleme bleiben, die tief in den unterschiedlichen oder divergenten paradigmatischen Grundannahmen verankert und deshalb letztlich nicht lös- und nicht auflösbar sind.

Solche Ambiguitäten muß jeder (Bildungs-)Forscher hinnehmen, auch wenn er selbst immer wissenschaftliche Partei ist und Partei ergreift. Gerade weil er das tut, so lautet meine Forderung, soll er sich der Verpflichtung stellen, das von ihm ausgewählte theoretische Instrumentarium explizit darzustellen und im Lichte alternativer Möglichkeiten zu begründen; er soll sagen müssen, warum er diese oder jene Theorie ausgewählt hat, warum er gerade ihr zutraut, bestimmte Problemstellungen im Sozialisations- und Bildungsbereich anzugehen, systematisch zu analysieren und zu erklären, entsprechende Änderungstendenzen zu erkennen und Änderungsvorschläge für die Praxis zu machen. Wahrscheinlich ist ja die Präferenz für die eine oder andere Theorie letztlich in sozialen, professionellen und biografischen Faktoren verankert - aber gerade das ist ein Grund, sie mehr als bisher zu erörtern und zur Diskussion zu stellen. Mit dem Ziel gewissermaßen, den theoretischen 'Glaubenskrieg' in ein aufgeklärtes Stadium zu heben. Mit dem Effekt, daß es keine naive Gläubigkeit mehr an die Omnipotenz einer Theorie gibt, sondern Schwächen und Fehlstellen kritisch gesehen und durch Anleihen bei der 'Konkurrenz' ausgeglichen werden.

2. Weiterentwicklung der Methodik durch Mischansätze und konsequenten Praxisbezug

Wichtigstes Ziel der Bildungsforschung ist es, die sozial induzierte Regelmäßigkeit von Sozialisations- und Bildungsprozessen zu beschreiben und zu erklären; zu diesem Zweck müssen die

Strukturen sozialisatorischer Interaktion auf die sie konstituierenden gesellschaftlichen und institutionell-organisatorischen Prozesse und zugleich auf die gesellschaftlichen Interessen zurückgeführt werden, die sie zustandekommen lassen. Letztlich soll die Bildungsforschung diejenigen Bedingungen analysieren und bestimmen, die hergestellt werden müssen, damit Bildung und Erziehung kommunikative und nicht manipulative Prozesse sind mit dem Ziel, selbstbestimmtes und einsichtiges Handeln zu begründen. Die Bildungsforschung muß also herausarbeiten, welche Bedingungen im Sozialisationsprozeß "der Genese einer autonomen, zu kritischer Reflexion seiner eigenen Situation fähigen Ich-Organisation förderlich" sind und auch, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, "damit das gesamte Bildungssystem, das heißt die Gesamtheit der organisierten Bildungsveranstaltungen, Autonomie gegenüber den manifesten und latenten Systeminteressen der Technostruktur gewinnen und aufrechterhalten kann"¹¹⁾.

Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn der Bildungsforschung neben einer leistungsfähigen Theorie auch ein dieser angemessenes methodisches Instrumentarium zur Verfügung steht, und wenn sie es zugleich versteht, Theorie und Forschung unmittelbar praxisnah zu gestalten. Das letzte Jahrzehnt der Bildungsforschung ist nun durch die sehr weitgehende Hinwendung zur quasi - naturwissenschaftlichen empirisch-analytischen Methodologie und Forschungstechnik des kritischen Rationalismus gekennzeichnet. Es handelt sich hierbei um eine Art 'methodologisches Paradigma', das seinem Selbstverständnis nach zu keinem der theoretischen Paradigmen eine besondere Affinität hat, faktisch aber große Nähe zu den methodischen Implikationen der Verhaltenstheorie und - mit Einschränkungen - der strukturfunktionalistischen Theorie aufweist. Im Übereifer der Rezeption dieser vor allem in den USA dominanten Tradition sind alternative Forschungsverfahren stark vernachlässigt worden. In der Psychologie waren solche Alternativströmungen ohnehin nie

sehr stark. Die Pädagogik hat es nicht verstanden, eine auf ihrer hermeneutischen Tradition auf ruhende eigenen Methodik zu entwickeln; was hier zuletzt unter Hermeneutik verstanden wurde, war meist zu einem intuitiv-feinschmeckerischen Wiederkäuen von Klassikertexten heruntergekommen. Zum Glück hat sich in der Soziologie und auf diesem Wege jetzt auch in der Pädagogik immer eine erfahrungswissenschaftlich orientierte phänomenologisch-interpretative Strömung der Methodologie gehalten, die sich stark an dem interaktionistischen Theorie-Paradigma orientiert¹²⁾. Zugleich wurde, teils in Zusammenhang damit, teils unabhängig davon, eine neue Akzentuierung des Praxisbezuges der Forschung vorgenommen, insbesondere in der Diskussion um die sog. Aktion- oder Handlungsforschung¹³⁾. Gemeinsam ist diesen beiden Impulsen eine Ablehnung des quasi-naturwissenschaftlichen Gesetzesbegriffes und des distanziert-indirekten Praxisbezuges des kritischen Rationalismus.

Mein Eindruck ist: 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. Wir würden dann - ähnlich wie in der Theorieentwicklung - von der dogmatischen Bindung an eine Tradition der Methodologie abrücken und versuchen, je nach Problemfeld und Untersuchungsaufgabe Instrumente und Verfahrensregeln aus verschiedenen Methodologien zu koppeln, wobei generell eine Intensivierung des direkten Praxisbezuges anzustreben wäre. Jedenfalls wäre die Bildungsforschung außerordentlich schlecht beraten, wenn sie sich nach amerikanischem Vorbild fast ausschließlich auf ein dogmatisches Konzept empirisch-analytischer Forschung mit hochgezuchteten Datenerhebungs- und -verarbeitungsverfahren festlegte. Ihr Forschungsfeld ist noch derart unzureichend erschlossen,

daß wir einen großen Bedarf an verschiedenartigen explorativen Untersuchungen haben. Konsequenterweise müssen wir alle denkbaren Typen von wissenschaftlich kontrollierbarer Erfahrung zulassen und nicht nur - wozu die kritischen Rationalisten neigen - die mehr oder weniger reglementierte und im Idealfall experimentell geleitete Sinneserfahrung des Wissenschafters. Freilich sollten wir von den Empiristen lernend, nur an solchen erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Erkenntnissen und Einsichten interessiert sein, die intersubjektiv vermittelbar und überprüfbar sind. Auch hermeneutisch-sinnverstehende Verfahren müssen als erfahrungswissenschaftliche und nicht bloß intuitive Verfahren verstanden und konzipiert werden. In diesem Sinne äußert sich auch eine Sachverständigenkommission des Deutschen Bildungsrates:

"Je nach Aufgabenstellung steht heute die eine oder andere Methode im Vordergrund; in der Regel kommt aber keine ohne Ergänzung durch andere zu überzeugenden Ergebnissen. Bildungsforschung muß sowohl mit hermeneutischen als auch mit empirisch-analytischen Methoden arbeiten. Als Sozialwissenschaft wird sie oft genötigt sein, auf die Exaktheit naturwissenschaftlich-experimenteller Forschung zu verzichten, was nicht heißt, sich der unverbindlichen Summierung subjektive Erfahrungen ausliefern zu müssen. Sie wird jeweils den Exaktheitsgrad finden müssen, den sie einem bestimmten Forschungsfeld gegenüber zu erzeugen imstande ist"14).

Die jeweils herzustellende Mischform von empirisch-analytischen und phänomenologisch-interpretativen Forschungsverfahren ist meiner Ansicht nach in einen modifizierten aktionsforscherrisch konzipierten Untersuchungsplan herzustellen. Nur auf diese Weise kann das gegenwärtige Manko der großen Praxisferne, genauer: des nur indirekten Praxisbezuges, ausgeglichen werden. Die Kritik der Aktionsforscher ist in diesem Punkt voll berechtigt, wenn sie auch gelegentlich von falschen Voraussetzungen ausgeht. So ist dem vorherrschenden Typ der Bildungsforschung, der sich an die Prinzipien der empirisch-analytischen Sozialforschung anlehnt, immer wieder der Vorwurf gemacht worden, mehr oder weniger praxisfern Wissen und Erkenntnisse pro-

duziert zu haben, die den politisch-administrativen Instanzen zur beliebigen sozialtechnologischen Verfügung stünden und letztlich zur Stabilisierung der Herrschaftsbedingungen eingesetzt würden. Diese Argumentation ist abstrakt richtig, geht aber an der Realität des Forschungs-Praxis-verhältnisses entschieden vorbei. Wie für die gesamte universitäts- oder universitätsnah betriebene Sozialforschung gilt auch für die Bildungsforschung: Es gibt zwar eine erkleckliche Zahl von Untersuchungen, aber wenige politische Entscheidungen, die durch sie beeinflusst oder gar herbeigeführt worden sind. Die brennenden und systemgefährdenden bildungspolitischen Probleme müßten erst noch nachgewiesen werden, bei denen wissenschaftlich gewonnenes Wissen herangezogen wurde, um eine Lösungsstrategie zu entwerfen und durchzusetzen.

"Der Aufbruch gesellschaftlicher Widersprüche konnte meistens weniger über wissenschaftliche Lösungen der Probleme als durch sofortiges Handeln von staatlichen Instanzen abgefangen werden. Empirisch-analytische Forschung erteilt dazu lediglich im Sinne der Berufung auf Expertenverstand die generelle Absolution" 15).

Will sagen: Forschungsergebnisse und namhafte Forscher werden vorzugsweise herangezogen, wenn einer anstehenden Entscheidung (sagen wir über Strukturprobleme der gymnasialen Oberstufe und Übergangsprobleme zur Hochschule) sekundiert und wenn sie legitimiert werden soll. Bestenfalls sind wissenschaftliche Äußerungen ein Entscheidungsfaktor unter vielen anderen, die in das Kalkül des politisch-administrativen Systems einbezogen werden; immerhin steht das politisch-administrative System unter einer Vielzahl von Entscheidungsdeterminanten und verfügt in unseren Gesellschaften nur über prekäre politische Gestaltungs- und Planungsmöglichkeiten. Bei genauerem Hinsehen erweist sich so das vielbeschworene instrumentell verwertbare Wissen der Bildungsforschung, das unter Einsatz exakter und systematischer wissenschaftlicher Forschungsmethoden gewonnen wurde und für den politischen Systemerhalt unserer Gesellschaft

eingesetzt werden könnte, als ein sehr rares Gut. Die bisher betriebene Bildungsforschung ist weniger leistungsfähig, ihre Ergebnisse weniger verwertbar als die Kritiker meinen - eben weil es ihr an Erklärungs- und Prognosekraft im strengen Sinne gebricht.

Ist die Situationsanalyse der Kritiker auch falsch, ihre Folgerungen sind richtig: Die Bildungsforschung darf nicht in eine falsche praxisferne Rolle dadurch gedrängt werden, daß sie einem illusorischen Wissenschaftsverständnis aufsitzt. Wir sind nicht in der Lage und werden es nach richtigem Verständnis der Möglichkeiten von Wissenschaft in unseren Gesellschaften auch nie sein, zu jedem anstehenden bildungspolitischen Problem eine exakte wissenschaftliche Analyse und einen Lösungsvorschlag unterbreiten zu können. Konsequenterweise sollten wir von einer durch die empirisch-analytische Methodologie oktroyierten Konzeption der Bildungsforschung Abstand nehmen, die sie als Erkenntniswissenschaft versteht - eine der reinen Erkenntnis der Realität gewidmeten Wissenschaft, die erst über den Umweg der Bereitstellung von Informationen und Empfehlungen an politisch-administrative Entscheidungsträger, also indirekt und vermittelt, für die Praxis relevant werden kann. Die radikale Alternative ist die Konzeption der Aktionsforschung. Diese "... greift als Forschung unmittelbar - und nicht erst nach vollzogenem Forschungsprozeß, als sogenannte 'Anwendung' der Forschungsergebnisse - in die Praxis ein", indem sie in Erkenntnisinteresse und Fragestellung "von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen" ist¹⁶⁾. Aktionsforschung soll ihre Fragestellung den Bedürfnissen der zu erforschenden Personen und Gruppen anpassen und eventuelle Forschungsergebnisse unmittelbar ihnen (und möglichst keiner gesellschaftlichen Instanz sonst) zur Verfügung stellen. Auf dem Wege über die Stärkung der Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten der Praktiker qua wissenschaftlicher Erkenntnis und Analyse (und eben nicht auf dem Umweg über die Bereitstellung der For-

schungsergebnisse an politische Entscheidungsträger), soll der erforschte Praxisbereich - und zwar ausschließlich im Sinne der Praktiker - verändert werden¹⁷⁾.

In der Praxis der Aktionsforschung ist freilich bisher wenig von dieser radikal praxisbezogenen Forschungsprogrammatisik eingelöst worden. Die meisten in der BRD bisher bekannt gewordenen Projekte, sofern sie überhaupt über die Phase der Programmkonstruktion hinaus kamen, lassen sich zutreffend als 'naiver Empirismus' beschreiben: Faktensammlung in primitiver Form, ohne Rückgriff auf vorhandene theoretische Wissensbestände und Forschungsinstrumente; mangelnde Reflexion der einfließenden Alltagstheorien der Wissenschaftler; unzureichende Bewältigung der Problematik, die Sprach- und Handlungsebenen der Praktiker authentisch zu erreichen; keine begleitende Kontrolle und Evaluierung der initiierten Veränderungsprozesse; in der Methodologie des Gesamtansatzes keine Entwicklung eines neuartigen Generalisierungs- und Objektivitätsbegriffes¹⁸⁾.

Diese Schwächen mögen die unvermeidlichen Kinderkrankheiten einer neuartigen und sich erst konstituierenden Methodologie sein, die im Zuge der weiteren Diskussion ausgeräumt werden können¹⁹⁾. Es kommt aber noch ein gewichtiger übergeordneter Gesichtspunkt hinzu: Diese Schwächen treten auf, weil sich die Aktionsforscher in dem unerschütterlichen Glauben wiegen, allein schon durch die Negierung einer empirisch-analytischen Forschungsmethodologie einer unkontrollierbaren politischen Verwertbarkeit ihrer Forschungsaktivitäten und -ergebnisse ein für allemal entronnen zu sein. Wer aber will denn garantieren, daß nicht gerade eine erfolgreich betriebene Aktionsforschung, und zwar wegen ihres direkten Praxisbezuges, vom politisch-administrativen System als ein Mechanismus entdeckt wird, der das Legitimationsdilemma politischen Handelns viel eleganter und effektiver löst als die herkömmliche Bildungsforschung? "Wenn über die Subjekte nicht vermittelt techn-

kratischem Zugriff verfügt werden kann, dann vielleicht über einen sanften Weg der Überredung und vorgeschobenen Wertschätzung" - unter Berufung auf praxisorientierte Aktionsforschung²⁰⁾. Die einzige Sicherung gegen eine solche Funktionalisierung der gesamten Konzeption der Aktionsforschung liegt in dem gesellschafts- und herrschaftskritischen Bewußtsein der sie tragenden Wissenschaftler; sie ist nicht von Dauer. Sobald Aktionsforschung ihrer eigenen Zielsetzung entsprechend erfolgreich ist, wird sie einem starken und nach Lage der Dinge effektiven Zugriff des politischen Herrschaftssystems ausgesetzt sein. Da sie ihre Autonomie als Wissenschaftssystem bewußt aufgegeben hat, ist sie diesem Zugriff schutzlos ausgeliefert. Da ihr eigenes Erkenntnisinteresse - jedenfalls beim jetzigen Reflexionsstand - kaum von einer rein dezisionistisch-politischen Handlungsnormierung zu unterscheiden ist, wird sie beliebig ideologisch umzufunktionieren sein.

Diese Überlegungen und Bedenken sprechen dafür, Aktionsforschung nicht als Alternative zur kritisch-rationalistischen und phänomenologisch-interpretativen Methodologie zu verstehen, sondern als eine Verfahrensweise, die das Forschungsinstrumentarium dieser Traditionen der Bildungsforschung aufnimmt, ergänzt, kritisch korrigiert und in einen veränderten 'Verwertungszusammenhang' stellt:

"Sinnverstehende Interpretation, geltungshinterfragende Verständigung und handlungsorientierte Entscheidungsprozesse bilden dann den Bezugsrahmen für empirisch-statistische Kontingenzuntersuchungen von Eingangsvoraussetzungen und Erfolgsmerkmalen. Sie beziehen die ermittelten Daten erneut in die Programme der Selbstreflexion ein. In diesem Kontext erhält dann der Einsatz der Forschungstechnologien einen durchaus veränderten Sinn"21)

Bildungsforschung, die den Impuls der Aktionsforschungsidee aufnimmt, kann auf den Einsatz von kontrollierten erfahrungswissenschaftlichen Methoden im weitesten Sinne nicht verzichten - gleich, ob dieser Einsatz nun auf bestimmte Phasen des

Forschungsprozesses beschränkt bleibt²²⁾ oder durchgängig ist. Es liegt im forschungslogischen Konzept der Aktionsforschung, daß sie eine starke Affinität zu den phänomenologisch-interpretativen Komponenten der Erfahrungsgewinnung hat. (Zugleich hat sie im theoretischen Bereich die stärksten Berührungspunkte mit der kritischen Gesellschaftstheorie, deren zentralem Postulat einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Forscher und Praktiker sie voll gerecht wird). Doch sie ist, wie einige ihrer Protagonisten deutlich herausgearbeitet haben, im Grunde kompatibel mit allen wissenschaftlichen Paradigmen:

"Ein konkret durchgeführter action-research-Ansatz bedarf in seinen einzelnen Aspekten stets einer Präzisierung bezüglich seines wissenschaftstheoretischen Hintergrundes, erhält nur dadurch seine Konsistenz und ist erst auf der Folie seines jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsrahmens zu beurteilen"²³⁾.

Die Proklamierung der Idee der Aktionsforschung hat die Diskussion neu angeregt, wie wir es fertigbringen können, endlich wieder eine angemessene Rangordnung der Aufgabenbereiche im Forschungsbetrieb herzustellen: Die Methodik unter die Vorherrschaft der Theorie zu stellen und Theorie und Methodik gemeinsam unter die Vorherrschaft der Praxis. Mit dem Ziel, daß Bildungsforschung wirklich im Dienste einer vernünftigen Planung und Veränderung der Erziehungswirklichkeit steht, und ihre Standards und Maßstäbe durch ihr Interesse an der Aufhebung der Selbstentfremdung der in Bildungswesen praktisch handelnden Menschen gewinnt. Dieses Postulat heißt nicht, daß sich die Bildungsforscher ständig, in allen ihren Forschungsaktivitäten und in jeder einzelnen Phase eines Forschungsprojektes, unter einen unmittelbaren Handlungsdruck setzen (lassen) sollten. Sie bedürfen unbedingt, zumindest zeitweise, auch der kritischen theoretischen Distanz zum Gegenstandsbereich der Forschung. Diese Distanz kann mitunter für die Praxis fruchtbarer sein als der Versuch einer verkrampft angestrebten permanenten unmittelbaren Praxiseinwirkung. Auch in den von aktuellen Bildungsproblemen abgehobenen Forschungs-

projekten müssen aber die Ziele aufrechterhalten werden, an die die Aktionsforschung so nachdrücklich erinnert hat: Alle erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Daten müssen ständig mit dem Kommunikationszusammenhang verknüpft werden, in dem sie für die Subjekte dieses Zusammenhangs, die Praktiker, ihre Bedeutung haben²⁴⁾. Und: Die Forschungsergebnisse müssen vor der Verwendung für beliebige und möglicherweise vernunftwidrige Zwecke gesichert werden, indem der Forscher einen inhaltlichen Entwurf seiner erziehungs- und bildungstheoretischen Orientierung vorstellt und selbst auf die von ihm gewonnenen Forschungsergebnisse bezieht.

Beispiele für einen theoretischen und methodischen Mischansatz in konkreten Forschungsprojekten

Die vorangestellten Überlegungen sind in ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Essen eingegangen²⁵⁾. Die Konzeption dieser Studie soll in einigen Stichworten als ein konkretes Beispiel für einen theoretischen und methodischen Mischansatz in der Bildungsforschung vorgestellt werden.

Die Studie wendet sich den Sozialisationsproblemen jugendlicher Schulversager zu. In Ergänzung verschiedener anderer Untersuchungen über die Ursachen von Schulversagen konzentriert sie sich auf die Folgen schulischen Versagens für die Biografie von Jugendlichen. Der Schwerpunkt liegt auf der wissenschaftlichen Beschreibung und Analyse der Situation, in denen Versagen - zunächst im Handlungskontext der Schule - akut und wahrgenommen wird. Die zentrale These ist, daß das partielle Versagen im abgegrenzten Sozialisationsraum Schule, auch wenn es durch zahlreiche außerschulische soziale Faktoren mitbestimmt ist, von ausschlaggebender Bedeutung für die gesamte außerschulische Sozialisation und für die Bildungslaufbahn und

Biografie eines Schülers ist. Es soll untersucht werden, wie das Scheitern eines Jugendlichen durch ihn selbst und durch seine wichtigsten Bezugspersonen identifiziert wird. Die Auswirkungen dieser Identifikation für seine Selbstwahrnehmung, seine damit in Zusammenhang stehenden Handlungsmotive und Verhaltensmuster, seine Erwartungen an den weiteren Lebensweg sowie seine entsprechenden Zukunftspläne sollen im Zentrum der Untersuchung stehen.

Im Forschungsprojekt werden unterschiedliche theoretische Positionen miteinander verbunden: Die grundlagentheoretische Fundierung berücksichtigt sowohl gesellschaftstheoretische Dimensionen der sozial- und organisationsstrukturellen Verankerung des Phänomens "Leistungsversagen in der Schule" als auch die hierauf bezogene interaktions- und persönlichkeits-theoretische Dimension des Aufbaus von Persönlichkeitsstrukturen und Inhalten alltagsweltlicher Handlungskontexte. Mithilfe der kritischen Gesellschaftstheorie im Anschluß an Offe (1972) und Habermas (1973) soll die soziale Verortung der infragestehenden Sozialisationsproblematik vorgenommen werden. Unter der Thematik der 'Ausdifferenzierung' und 'Rationalisierung' des Erziehungssystems wird dabei die Tendenz zu zunehmender gesellschaftlicher Planung und Organisierung bislang quasi naturwüchsig ablaufender Sozialisationsprozesse angesprochen. In diesem Zusammenhang werden auch die historisch sich verändernden Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft sowie an soziale Handlungsfähigkeiten, Handlungsmotive und die Strukturen und Inhalte sinnvermittelnder Deutungsmuster thematisiert. Im Sinne der Untersuchung wird dies auf die Auskristallisation des Leistungsmotivs als wesentliches Legitimationsprinzip für die gesellschaftliche Statuszuordnung zentriert.

Für die zweite genannte Dimension beziehen wir uns auf interaktionstheoretische und neuere ethnomethodologische Ansätze und Forschungen, die uns in besonderem Maße geeignet zu sein

scheinen, die soziale Konstitution und Fundierung der Persönlichkeit zu konzeptualisieren sowie die Abhängigkeit sozialer Prozesse von - in ihnen selbst auszubildenden - Persönlichkeitsstrukturen offenzulegen.

Mit dieser theoretischen Grundorientierung wollen wir uns den Sozialisationsproblemen jugendlicher Schulversager zuwenden, indem wir ihre Bildungslaufbahn und ihre soziale Karriere (re-)konstruieren. Durch die dialogische Fassung der Persönlichkeit, die als "Selbst" die Integration von eigenen Handlungsimpulsen und sozialen Handlungserwartungen im Medium symbolisch rückgekoppelter Interaktionen handelnd vollzieht, soll ein doppeltes Ziel erreicht werden:

- Die individuumspezifisch focussierte Brechung sozialer Sachverhalte soll als interpretative (wenngleich in der Regel routinemäßig erfolgende) Leistung einer sozialen Person verstanden werden;
- die Chancen der Äußerung und Realisierung von Handlungsintentionen sollen mit den Bedingungen der Möglichkeit zur Teilnahme an gesellschaftlichen 'Interaktionsbereichen' und 'Handlungsfeldern' verknüpft werden.

Die Persönlichkeit wird also radikal als soziale verstanden. Sie bildet sich in der Folge wechselnder Interaktionsbeteiligungen erst aus und unterliegt in der Folge des Lebenslaufes unterschiedlichen Um- oder Neudefinitionen. Sie 'präsentiert' sich im Medium intersubjektiv gültiger Normalitätsvorstellungen und versucht gleichzeitig (wenn auch in unterschiedlichem Maße), ihre individuelle Einzigartigkeit zu artikulieren. Dazu dienen ihr 'Identitätsfaktoren' wie der eigene Name, vor allem aber die individuelle Biographie.

Die individuelle Biographie organisiert als 'Selbsttheorie' die Erfahrungen der bisherigen Lebensgeschichte zu einem Sinn-

zusammenhang, der neben den aktuellen Interaktionsbeteiligungen und Rollen zu einem zentralen Orientierungspunkt für die Person wird. Der individuellen Biographie entspricht auf der Seite sozialer Normierungen die gesellschaftliche Forderung nach Konsistenz und Kontinuität der Handlungen und 'Geschichten' ihrer Mitglieder sowie die Einrichtung institutioneller Lebensläufe/-zyklen als Normalitätsentwürfe für Einzelbiographien²⁶⁾.

Bedeutsam wird der Bezug auf den retrospektiven biographischen Selbstentwurf und dessen (prospektive) Verknüpfung mit gesellschaftlich typischen Lebensläufen insbesondere in Situationen, in denen das Individuum gezwungen wird, sein bisheriges Selbstverständnis zu verändern (wie etwa bei Statuswechsel, in persönlichen Krisensituationen, bei Degradierungen usw.). Solche Situationen, so wird hier unterstellt, ergeben sich für einen Jugendlichen in der Endphase der Pflichtschulzeit im Sozialisationsraum der Schule in großer Zahl. Diese Situationen sind deshalb Ausgangspunkt der geplanten Untersuchung.

Mit dieser theoretischen Grundorientierung wendet sich das Projekt Sozialisationsproblemen Jugendlicher zu, indem ihre Bildungslaufbahn und ihre soziale 'Karriere' (re-)konstruiert werden. Zu diesem Zweck wird eine sich über drei Jahre erstreckende genaue Erhebung und Analyse von etwa 50 - 60 Jugendlichen in Hauptschulen und Gymnasien angestrebt, die den Übergang vom 8. zum 9. Schuljahr nicht schaffen. Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Einschnitten, Veränderungen, Erfolgs- und Mißerfolgserebnissen in der eigenen Bildungslaufbahn durch diese Jugendlichen, sowie die tatsächlichen und perzipierten Reaktionen der wichtigsten sozialen Kontaktpartner sollen mit Hilfe von Intensiv- und Gruppeninterviews, ergänzt durch ausgewählte persönlichkeitsdiagnostische Tests, aufgezeichnet, inhaltsanalytisch aufgeschlüsselt und interpretiert werden.

Es kommen also Forschungsinstrumente aus verschiedenen methodologischen Traditionen zum Zuge. Der Forschungsdesign berücksichtigt unterschiedliche Untersuchungsarten: Das Vorgehen über Einzelfallstudien gestattet es, den Gegenstandsbereich explorativ in möglichst vielen Analyseebenen zu erfassen. Die Nachteile der Einzelfallstudie (vor allem der geringe Systematisierungsgrad der Datenerhebung und die mangelnde Vergleichbarkeit mit anderen Fällen) werden durch die Einbeziehung mehrerer Fälle und den Einbau von Elementen der Längsschnittanalyse aufgehoben. Es werden z.B. Extrempaarvergleiche möglich und es können Panel-Fragen gestellt werden. Der Forschungsdesign läßt auch einen unmittelbaren Handlungs- und Praxisbezug zu und enthält Merkmale der Aktionsforschung: Nach einer ersten Anlaufphase, in der ein vom Forschungsprozeß noch unbeeinflusstes Bild von der sozialen und psychischen Situation der Schulversager gewonnen werden soll, werden wir den Jugendlichen die von uns erhobenen Untersuchungsergebnisse unterbreiten und sie über ihre weiteren Bildungslaufbahnentscheidungen beraten.

Der hier kurz vorgestellte Forschungsdesign möchte sicherstellen, daß es nicht zu einer Überreaktion gegenüber den als unzulänglich erkannten empirisch-analytischen Verfahrensweisen kommt, daß also nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und jegliche erfahrungswissenschaftliche Absicherung und Kontrolle von theoretischen Vermutungen und Spekulationen desavouiert wird. Dieser Gefahr möchte die Untersuchung entgehen, indem sie in vorsichtiger Weise den strengen Ritualismus der empirisch-analytischen Forschung verläßt und sich im Rahmen der klassischen Fallanalyse einigen neuartigen qualitativen interpretativen Forschungsmethoden zuwendet, die durch die Weiterentwicklung der Theorie inzwischen in einen ausgereiften Interpretationsrahmen gestellt werden können. (Wir versprechen uns von einer solchen Vorgehensweise übrigens auch einen Brückenschlag zur klassischen interpretativ-hermeneutischen Forschungstradition der geisteswissenschaftlichen Päd-

gogik, die sich ja in ihrer Fragestellung auch schwerpunkt-
mäßig dem Erkennen und Beeinflussen von Bildungsschicksalen
zuwandte.) Der längst fällige Perspektivenwechsel soll also
einmal systematisch durchgeprobt werden: Wir sollen nicht oder
nicht ausschließlich in einer 'objektivistischen' empirisch-
analytischen Vorgehensweise verfahren, sondern vor allem eine
spezielle Variante kontrollierter 'subjektiv-hermeneutischer'
Vorgehensweise einsetzen.

Anregungen für eine solche Vorgehensweise liegen bisher vor
allem aus einigen Randgebieten der Sozialisationsforschung
vor. Diese Studien, die in der Regel in der Tradition des sym-
bolischen Interaktionismus stehen, konzentrieren sich zumeist
auf folgende Fragenkomplexe:

- Studien zur Relativität gesellschaftlicher Vorstellungen von
psychischer Normalität²⁷⁾,
- Studien zu Extremsituationen der Identitätsbehauptung als
Paradigma auch alltäglicher Strategien zur Bewältigung von
Interaktionsproblemen²⁸⁾,
- Studien zur 'sozialen Karriere' (von 'Devianten') als Son-
derfall von Lebensläufen, die, obgleich faktisch sozial in-
stitutionalisiert, individuell zugerechnet werden²⁹⁾.

Obgleich in ihren theoretischen Entwürfen die Biographie als
zeitlich-soziales Selbstverständnis der Person einen bedeu-
tenden Stellenwert hat, wurde die darin liegende Chance, die
Analyse von 'Fällen' über die Beobachtung 'von außen' (Akten-
analyse, teilnehmende Beobachtung) durch eine systematische
Selbstartikulation der Betroffenen zu ergänzen, zumeist nicht
oder nur in Ansätzen genutzt.

Dies scheint aber fruchtbar zu sein, zumal in jüngster Zeit ge-
rade in diesem Theoriestrang (sowie übrigens auch in den be-
nachbarten Gebieten der Pragma- und Textlinguistik) vielver-

sprechende Analysekonzepte entwickelt worden sind³⁰⁾.

Durch eine Anlehnung an diese Vorarbeiten und durch die Anpassung und Weiterentwicklung der bereits konzipierten Forschungsverfahren kann - so glauben wir - die ins Stocken geratene Forschung auch und gerade im Bereich der Erhellung der Sozialisationsprobleme Jugendlicher neu angestoßen werden. Zugleich kann der Versuch gemacht werden, bisher vernachlässigte Theorietraditionen der Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und eine Anleihe bei dem andersartigen Theorie-Praxis-Verständnis dieser Forschungsrichtung zu machen.

Forschungsprojekte dieses theoretischen und methodischen Zuschnitts sind meiner Überzeugung nach am besten geeignet, die Bildungsforschung weiterzuentwickeln⁷¹⁾. Durch ihre ausgeprägte Theoriehaltigkeit und Theoriebezogenheit können es diese Programme möglich machen, die immer stärker werdende Kluft zwischen Theoretikern und Empirikern in der Bildungsforschung zu überbrücken; durch ihren spezifischen theoretischen und methodischen Mischansatz werden sie gestatten, drohende Schismen in der Bildungsforschung abzuwenden.

Anmerkungen

- 1) Deutscher Bildungsrat, 1974, besonders S. 16
- 2) Vgl. hierzu Kuhn, 1967; neuerdings Weingart 1976
- 3) Zu deren Beschreibung und Abgrenzung vgl. die vorzüglichen Kurzcharakteristiken bei Matthes, 1973, S. 199 ff.
- 4) Die Senatskommission Erziehungswissenschaft bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft kommt in einem Grundsatzpapier zur Lage der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu einer ähnlichen Problemsicht. Dort heißt es:
" Es ist offenbar gegenwärtig nicht möglich, einen Gegenstandsbereich, in dem es um Systembeziehungen, um zielgerichtete Interaktion zwischen Personen, um psychische Pro-

zesse und Strukturen sowie um argumentative Begründung normativer Prämissen geht, von einer einheitlichen theoretischen und methodologischen Position aus zu analysieren". (Senatskommission Erz. Wiss. 1976, S. 12)

- 5) Feyerabend, 1976, S. 66
- 6) Hurrelmann, 1975, S. 2; Ulich, 1976, S. 195
- 7) Vgl. hierzu Ulich, 1976, S. 211
- 8) Vgl. zu dieser Kritik Ulich, 1976, S. 86
- 9) Tillmann, 1976, S. 30
- 10) Hurrelmann, 1975, S. 42
- 11) Oevermann, 1974, S. 38
- 12) Vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973
- 13) Vgl. Haag u.a., 1972; Heinze u.a., 1975
- 14) Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 32 f.
- 15) Moser, 1976, S. 366
- 16) Klafki, 1976, S. 60
- 17) Heinze u.a., 1975
- 18) siehe die Dokumentation bei Haag u.a., 1972 und in: betrifft: Erziehung 5/1975
- 19) bemerkenswerte Ansätze dazu bei Heinze u.a., 1975
- 20) Moser, 1976, S. 366
- 21) Blankertz/Gruschka, 1975, S. 681
- 22) So der Vorschlag von Haeberlin, 1975
- 23) Klüver/Krüger, 1972, S. 96
- 24) Vgl. hierzu Mollenhauer, 1970, S. 20; Roth/Friedrich, 1975 S. 32
- 25) Gaidzik u.a., 1976
- 26) Vgl. Clausen, 1976
- 27) z.B. Scheff, 1973
- 28) z.B. Goffman, 1972

- 29) z.B. Becker, 1973
- 30) Interaktions-/Konversationsanalyse; Analyse von "selbstberichteten Geschichten"; z.B. Schütze, 1976
- 31) Als gute Beispiele für ähnlich angesetzte empirische Untersuchungen sei auf die Studien von Döbert/Nunner-Winkler, 1976 und von Zinnecker u.a., 1976 hingewiesen.

Literatur

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1973

Becker, H.: Außenseiter, Frankfurt a.M. 1973

Betrifft: Erziehung: Handlungsforschung, Heft 5, 1975

Blankertz, H., Gruschka, A.: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: Zeitschrift für Pädagogik 5, 1975, S. 677-686

Clausen, J.A.: Die gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976, S. 203-220

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Bonn 1974

Döbert, R., Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt a.M. 1975

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974

Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang, Frankfurt a.M. 1976

Gaidzik, H., Hurrelmann, K., Robert, G., Schön, B., Seewald, C.: Sozialisationsprobleme jugendlicher Schulversager. Eine Studie über die Bedeutung verschiedener Sozialisationsinstanzen für Bildungslaufbahn und soziale 'Karriere' von Jugendlichen. DFG-Forschungsprojekt. Hektogr. Manuskript, Essen 1976

Goffman, E.: Asyl, Frankfurt a.M. 1972

Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W., Wildt, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1973

- Haeberlin, U.: Empirische Analyse und Handlungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 5, 1975, S. 653-676
- Heinze, Th., Müller, E., Stickelmann, B., Zinnecker, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975
- Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975
- Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976
- Klüver, J., Krüger, H.: Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: Haag, F. u.a. (Hrsg.): Aktionsforschung, München 1972, S. 76-99
- Kuhn, P.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a.M. 1967
- Matthes, J.: Einführung in das Studium der Soziologie, Reinbek 1973
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1970
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1970
- Moser, H.: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung, in: Zeitschrift f. Päd. 3, 1976, S. 357-368
- Oevermann, U.: Zur Programmatik einer Theorie der Bildungsprozesse. Hektrograf. Manuskript. Institut für Bildungsforschung, Berlin 1974
- Offe, C.: Strukturprobleme des Kapitalistischen Staates, Frankfurt a.M. 1972
- Roth, H., Friedrich, D.: Einleitung, in: Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1975, S. 19-54
- Scheff, T.J.: Das Etikett 'Geisteskrankheit', Frankfurt a.M. 1971
- Schütze, F.: Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen, in: Intern. Jahrbuch f. Wissens- und Religionssoziologie, 10, 1976, S. 7-41
- Senatskommission für Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Empfehlungen zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Zeitschr. f. Päd. 1, 1976, S. 9-3
- Tillmann, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a.M. 1976