SSOAR
Open Access Repository
www.ssoar.info

Rezension: Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal

Wegner, Anke

Veröffentlichungsversion / Published Version
Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Wegner, A. (2009). Rezension: Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal. [Rezension des Buches *Vernunft im Bildungsgang : eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal*, von A. Schippling]. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *10*(2), 392-397. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-336834

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Fremdverstehen, Polykontexturalität) detaillierter. Sie können tatsächlich in beliebiger Reihenfolge gelesen werden, da sie alle den Charakter eigenständiger Aufsätze tragen. All diese Überlegungen können hier nicht intensiv besprochen werden. Der Leser sollte sich jedoch auf in jedem Falle anspruchsvolle und z. T. auch voraussetzungsreiche Lektüre einstellen, die aber sehr lohnend ist und mit einer Vielzahl an (vor allem soziologischen) Verbindungen und Verweisen immer wieder überrascht.

Lediglich auf den Beispielteil der Schrift soll noch ein Blick geworfen werden. Vom ersten Eindruck her wirken die Falluntersuchungen wie ein Anhang an ein methodologisch und erkenntnistheoretisch ausgerichtetes Buch. Tatsächlich sind zwei der Studien vom Autor bereits an anderer Stelle publiziert worden und hier wohl als Exempel für die dargestellten methodischen Zugänge gedacht. Das letzte der vorgestellten Beispiele (Kapitel 9) ist mit „Habitus und Kommunikation – Reproduktion von Organisation in einer psychosomatischen Abteilung" überschrieben und stellt ein Problem der medizinsoziologischen Organisationsforschung vor. Mit dem Ziel, den überindividuellen Charakter der Organisation auszuloten und deren Eigengesetzlichkeiten in den Blick zu nehmen, werden konkrete Kommunikationssituationen formulierend und reflektierend interpretiert. Angenehm knapp und präzise arbeitet Vogd als zentralen „modus operandi" der untersuchten Abteilung einen Mechanismus heraus, der Behandlungsaufträge und Verantwortlichkeiten entlang der Machthierarchien auf das jeweils schwächere Glied verweist. Besonders im Beispiel ab Seite 235 wird deutlich, dass letztlich nach der ärztlichen Hierarchie sogar die Patientin in diesen Modus einbezogen wird und selbst mit dem „allmächtigen" Chefarzt verhandeln soll. Dieser Modus findet sich in allen zum Fall gezeigten kommunikativen Situationen als wiederkehrendes Muster der Realitätskonstruktion, unabhängig davon, ob Diagnosen, Zuständigkeiten oder Behandlungsstrategien thematisiert werden. Der Autor zeigt außerdem, dass sich derartige Muster immer wieder reproduzieren, indem sie von den jungen (am unteren Ende der Hierarchie stehenden) Ärzten übernommen werden und damit verhältnismäßig zeitstabil die Organisation prägen.

Neben einem gewissen Unbehagen im Hinblick auf eine eigene mögliche Patientenrolle vermittelt die Studie dem Leser vor allem einen Einblick in Forschungs- und Interpretationsarbeit, die sich einem systemtheoretisch geprägten Kommunikationsbegriff verpflichtet fühlt, und sich entsprechend als eine Beobachtung zweiter Ordnung begreift. Auch wenn auf die komplizierten theoretischen Entwicklungen des ersten Buchteils kaum Bezug genommen wird, zeigen die Interpretationsergebnisse doch, welches Erkenntnispotential in einer systemtheoretisch begründeten Sozialforschung liegt.

Insgesamt betrachtet ist Werner Vogts Schrift – um in der oben gewählten Terminologie zu verbleiben – eine klare Reiseempfehlung. Das bearbeitete Problem ist innerhalb der qualitativen Forschung zentral, die vorgeschlagene Lösung theoretisch anspruchsvoll und überzeugend. Die Reise ist voraussetzungsreich (auch das als Erläuterung der Systemtheorie gedachte zweite Kapitel ist keineswegs eine Einführung in die Grundgedanken sondern selbst schon anspruchsvoll), aber in jedem Fall lohnend und auch die Möglichkeit, die Reiseroute nach den eigenen Interessen festlegen zu können, ist durchaus reizvoll.

Anke Wegner

Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2009, ISBN: 978-3-86649-171-7, 254 S., 28,00 €.

Die Studie von Anne Schippling zum Philosophieunterricht beschäftigt sich in europäischer, interkultureller Perspektive mit der Frage der Möglichkeit von Bildung und spezifisch mit der Frage der philosophischen Bildung im Philosophieunterricht auf der Grundlage von Vernunft. Die Autorin versteht ihre Arbeit als einen Beitrag zum Neubeginn der Kritischen Erziehungswissenschaft, in der die Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie mit einer empirisch ausgerichteten Bildungsforschung verknüpft wird. Zugleich verortet die Autorin ihre Studie als Kritische Bildungsgangforschung, indem sie fragt, ob und wie philosophische Bildung im Bildungsgang der Schüler statthat und statthaben kann. Die

innovative Studie nimmt erstmals qualitativ-empirisch Bildungsprozesse im Philosophieunterricht in den Blick.

Im ersten Teil der Arbeit legt Schippling zentrale Aspekte der radikalen Vernunftkritik zugrunde. Dabei hebt sie mit Bezug auf die *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1981) die Ausgangssituation einer elementaren Erschütterung des Aufklärungsbewusstseins als europäischem Paradigma durch den Zweiten Weltkrieg und *Auschwitz* hervor. Mit Jean-Francois Lyotard (1986) skizziert sie den Untergang der Metaerzählungen, mithin auch der Erzählung der Aufklärung, wobei die radikale Pluralisierung von Vernunft, plurale Rationalitäten zum Signum der Postmoderne werden und die Verfasstheit von Gesellschaften im Ganzen prägen.

Im Anschluss an die Reflexion auf den Begriff der Bildung beschreibt Schippling philosophische Bildung als „Arbeit am Logos" (Steenblock 2000), als den Prozess des Philosophierens und betont die enge Verknüpfung des Philosophierens mit der Reflexion, dem Gebrauch der Vernunft, wobei jedoch im Kontext radikaler Vernunftkritik an einem Fortschreiten der Menschheit zu vernünftiger Selbstbestimmung, zu Autonomie und Mündigkeit auf der Basis von Vernunft nicht mehr festgehalten werden kann. Anschließend an Adornos „Theorie der Halbbildung" (1972) und im Rückgriff auf Hans-Christoph Kollers Bildungsbegriff (1999) sieht Anne Schippling Bildungstheorie letztlich nicht einfach als unglaubwürdige Metaerzählung, sie müsse sich jedoch postmodernen Herausforderungen stellen. Anne Schippling stellt die Frage nach philosophischer Bildung auf der Grundlage von Vernunftgebrauch deshalb neu, indem sie fragt, ob „philosophische Bildung im Sinne von Aufklärung innerhalb des europäischen Philosophieunterrichts überhaupt statt[findet] und in welcher Weise (...) sie sich möglicherweise an diesem Ort [manifestiert]" (S. 59). Darüber hinaus und auf konzeptioneller Ebene beschäftigt sich Schippling mit der Frage, ob philosophische Bildung als Aufklärung auf der Grundlage von Vernunft in der Postmoderne noch denkbar erscheint und wenn ja, in welcher Weise. Schippling hebt damit auf die Konzeption einer philosophischen Bildung ab, die die gegenwärtige gesellschaftliche Situation konstruktiv einfängt.

Die Untersuchung fokussiert exemplarisch auf den portugiesischen Philosophieunterricht. Die Autorin begründet dies u.a. mit historischen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, aber auch mit der Situation der Portugiesen als „verirrte Abendländer" (Lourenço 1997, S. 97) sowie mit der Relevanz des Bezuges auf die *alma portuguesa* und ihrem Gefühl der *saudade*. Die portugiesische Philosophie als „Philosophie der *saudade*" spiegelt die Besonderheit der portugiesischen in der europäischen Kultur wider, wobei in der portugiesischen Philosophie auch versucht wird, Eigenheiten der *alma portuguesa* in Abgrenzung zu anderen europäischen Kulturen zu verteidigen. Es zeigt sich auch im Hinblick auf das Fach Philosophie, dass tradierte Modelle von Erziehung und Kultur, Grundpfeiler eines traditionell ausgerichteten Unterrichts, vor dem Hintergrund ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, der Pluralisierung des Denkens und Handelns, ins Wanken geraten, wobei dem Philosophieunterricht auch gegenwärtig eine besondere Rolle bezüglich der Bewahrung des kulturellen Erbes Portugals, der nationalen Identität, zugeschrieben wird. Vor dem Hintergrund der Aufgabe des Philosophieunterrichts, auch ein europäisches Bewusstsein zu erzeugen, fragt Schippling deshalb, inwiefern der portugiesische Philosophieunterricht einen Ort darstellt, „an dem sich die nationale Identität der Portugiesen im Horizont ihrer Identität als Europäer entwickeln kann" (S. 52) und schließt, dass gerade der portugiesische Philosophieunterricht im Spannungsfeld der Entwicklung nationaler Identität und einer Identität als Europäer ein Ort sein kann, an dem heterogene Diskurse aufeinandertreffen können. Schipplings Verständnis ihrer Untersuchung als einen Beitrag zur Konzeption einer europäischen philosophischen Bildung stellt eine spannende Fragestellung gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels dar. Gleichwohl wäre der Rekurs auf die *alma portuguesa*, auf ein kulturelles Erbe im Singular sowie insbesondere die Vorstellung einer nationalen Identität als Bezugspunkte ihrer Untersuchung durchaus kritischer zu beleuchten, zumal gerade aufgrund der pluralen Verfasstheit von Gesellschaft(en) von solchen einheitssuggerierenden Konzepten meines Erachtens nicht mehr ausgegangen kann. Dies belegen entsprechend teils auch die Erfahrungen der Schüler, die sie im Kontext des empirischen Materials aufgreift.

Im zweiten Teil der Studie steht die empirische Untersuchung im Zentrum. Mit Blick auf die philosophische Reflexion als Voraussetzung für philosophische Bildung fragt sie, ob im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Bedingungen philosophische Reflexion und Bildung im Philosophieunterricht verwirklicht werden, überhaupt realisierbar und auch anzustreben sind. Im Rekurs auf die Bildungsgangforschung und -didaktik vertritt Schippling zudem eine kritische Haltung gegenüber der Möglichkeit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Zu hinterfragen sei die Möglichkeit eines selbstständigen Gebrauchs der Vernunft als Voraussetzung für eine „intergenerationelle Kommunikation" (Meyer 2005, S. 34), die auf Bildung, auf die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die gemeinsame Lösung von Entwicklungsaufgaben gerichtet ist. Hierbei zieht sie in Betracht, dass eine gegenseitige Anerkennung der Andersartigkeit von Lehrer- und Schülerdiskursen teils auch unmöglich ist und so potenziell die Möglichkeit intergenerationeller Kommunikation in Frage zu stellen ist. Schippling stellt damit eine kritische Rückfrage an schulische Lernbedingungen und die Art, wie diese die Entwicklung der Diskurse im Philosophieunterricht beeinflussen. Dies erscheint gerade deshalb relevant, weil die Lehrpläne des Faches durch die Forderung nach einem autonomen Vernunftgebrauch, nach der Entfaltung philosophischer Aktivität bzw. nach selbstständigem und kritischem Philosophieren geprägt sind. Ergebnisse einer quantitativen Studie zum Philosophieunterricht in Portugal belegen außerdem, dass Lehrer weitgehend übereinstimmend der Ansicht sind, dass im Philosophieunterricht Bedingungen zu schaffen sind, die es ermöglichen, Schüler zur Praxis des Denkens zu führen, und ein an Kant anschließendes Konzept der Aufklärung vertreten, das Ziel, Mündigkeit bzw. einen autonomen Vernunftgebrauch zu erreichen.

Die empirische Studie befasst sich mit dem Philosophieunterricht in einer 10. und 11. Klasse an zwei Gymnasien. Als Erhebungsmethoden werden die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts, zudem das fokussiert-problemzentrierte Interview mit den Lehrern und die Gruppendiskussion mit den Schülern eingesetzt, die miteinander trianguliert werden. Die Datenauswertung bezüglich der Manifestation philosophischer Reflexion in zwei ausgewählten Unterrichtsequenzen erfolgt, indem zunächst die inhaltlich-methodische Struktur der Sequenzen im Fokus steht und sodann das Verhältnis der Diskurse im Unterricht im Anschluss an Koller (1999) und im Rückgriff auf Lyotard herausgearbeitet wird. Die Analyse der Interviews und der Gruppendiskussionen umfasst die Rekonstruktion der subjektiven Deutungen der Akteure bezüglich gewählter Unterrichtssituationen.

Der Fallvergleich zeigt zunächst, dass an beiden Gymnasien die Entwicklung eines Widerstreits der Diskurse und Rationalitäten lediglich in geringem Umfang möglich erscheint und kaum Raum für die Entwicklung des Vernunftgebrauchs der Lernenden gegeben wird. In beiden Fällen wird der Unterricht inhaltlich und methodisch von den Lehrerinnen bestimmt, wobei bei einer Lehrerin ein präskiptiver Diskurs vorherrscht, der auch ökonomische Elemente umfasst und die Funktion eines Metadiskurses einnimmt, und bei einer weiteren Lehrerin ein interrogativer Diskurs mit präskriptivem Charakter dominiert. Diskurse der Schüler werden im ersten Fall gar nicht, im zweiten Fall häufig nicht anerkannt. Im zweiten Fall wird die Dominanz des Diskurses der Lehrerin punktuell auch aufgebrochen und es zeichnet sich im Ansatz ein Widerstreit der Diskurse ab, so dass hier dem Vernunftgebrauch der Schüler Raum gegeben wird und dann auch die Heterogenität der Diskurse der Schüler, die auf unterschiedliche Denkstrukturen, Lebensarten und kulturelle Muster verweisen, seitens der Lehrerin anerkannt wird. Es zeigt sich zudem, dass Lehrer und Schüler ähnliche Auffassungen bezüglich der Relevanz der Reflexion im Philosophieunterricht vertreten und sowohl die beiden Lehrerinnen als auch die Schüler die Entwicklung eines selbstständigen Vernunftgebrauchs im Philosophieunterricht als zentral erachten. In den Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass im ersten Fall die Lehrerin ihre Unterrichtsgestaltung bezüglich der Ermöglichung selbstständiger Reflexion dennoch nicht kritisch betrachtet und sich auch bezüglich institutioneller Bedingungen eher rechtfertigt, während im zweiten Fall die Lehrerin ihren Unterricht selbstkritisch kommentiert und institutionelle Bedingungen (Lehrplanvorgaben, Zeitdruck, Leistungsbewertung) kritisch reflektiert. In den Gruppendiskussionen wird ersicht-

lich, dass sich die Vorstellungen der Schüler vom Unterricht und der dortigen Realisierung der Entwicklung persönlicher Reflexion teils voneinander unterscheiden; die Mehrheit der Schüler jedoch stellt den Unterricht nicht kritisch in Frage. Die Deutungen der Schüler lassen vermuten, dass im Unterricht des Gymnasiums auch im Allgemeinen nur wenig Wert auf die Entwicklung von kritischem Vernunftgebrauch gelegt wird, vielmehr die Vermittlung von Wissen im Zentrum steht, ohne eine kritische Reflexion anzuregen.

Schippling stellt eine recht starke Diskrepanz zwischen vorfindlichen Ansprüchen an Philosophieunterricht und der Unterrichtspraxis fest, was im Rahmen der qualitativen Studie vorrangig auf institutionelle Bedingungen, hauptsächlich überladene Lehrpläne und den gegebenen Zeitdruck, zurückgeführt wird. Die Ergebnisse verweisen aber auch auf die didaktische Kompetenz der Schüler, die für die Reflexion auf die Spannung zwischen den Ansprüchen an Unterricht und dessen Realität aufschlussreich ist. So sehen sich die Schüler in der selbstständigen Reflexion im Philosophieunterricht im Vergleich zu anderen Fächern durchaus unterstützt und sind sich bewusst, dass aufgrund institutioneller Bedingungen die Entwicklung autonomer Reflexion eingeschränkt ist; sie bringen jedoch auch Beispiele aus dem Unterricht ein, in denen sie im selbstständigem Philosophieren und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt wurden. Schippling schließt: „Es ist daher festzuhalten, dass das Ziel der Aufklärung in ihrem traditionellen Sinne als vollständiger Verwirklichung von autonomer Vernunft die Realität des Philosophieunterrichts verfehlt, dass die Entwicklung eines kritischen Denkens aber doch in verschiedenen Situationen punktuell möglich ist, wie sich an den Deutungen der Schüler gezeigt hat“ (S. 196).

Das methodische Vorgehen, insbesondere die Triangulation der Methoden und das Einbeziehen der subjektiven Deutungen nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler – im Anschluss an das von Meinert A. Meyer geleitete Forschungsprojekt zur Schülerpartizipation – zeigt erneut, dass gerade die Zusammenschau der Perspektiven von Lehrern und Schülern im konkreten Rekurs auf Unterricht, auf gemeinsam geteilte Ereignisse, zu differenzierten Befunden über Unterricht und Möglichkeiten und Bedingungen seiner Gestaltung sowie zu Fragen des Lernens, der Bildung führt.

Der dritte Teil der Untersuchung umfasst Entwürfe zu einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Schippling zielt dabei auf eine veränderte Konzeption von Vernunft als Bedingung für eine philosophische Bildung, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, der *condition postmoderne*, gerecht werden kann. Mit Blick auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung entwickelt sie zunächst eingängig die Dimensionen Macht, Autonomie, Kritik, Sprache, Erfahrung und Kultur als Elemente einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Sie betont darüber hinaus mit Blick auf die Befunde ihrer Untersuchung, dass sich die Dialektik der Aufklärung in der Institution Schule und auch im Philosophieunterricht in den nicht überwindbaren Antinomien des pädagogischen Handelns spiegelt. Zu bedenken wäre hierbei meines Erachtens, dass die Antinomien pädagogischen Handelns in unterschiedlichen unterrichtlichen oder schulischen Umgebungen durchaus auch unterschiedlich zum Tragen kommen können. So dürften sich beispielsweise die Antinomien von Organisation und Interaktion oder auch von Einheit und Differenz auch abgeschwächt realisieren, wenn etwa von Arbeitsgemeinschaften oder auch spezifischen Konzepten wie dem bilingualen Sachfachunterricht die Rede ist, die teils nicht durch curriculare Vorgaben und weniger durch einen ökonomischen Diskurs geprägt sind.

Eine Konzeption von Vernunft im Bildungsgang auf der Grundlage der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns wäre, so folgert Schippling, zunächst als „Vernunft im Widerstreit“ (S. 219) vorstellbar. Schippling hebt darauf ab, die Pluralität und Heterogenität der Diskurse anzuerkennen und hierbei auch eine Kritik von Diskursen, die eine Metaposition beanspruchen und andere Diskurse unterdrükken (insbesondere der ökonomische Diskurs), in Betracht zu ziehen. Die Autorin fährt fort: „*Vernunft im Widerstreit* wäre im Philosophieunterricht als ein Widerstreit der verschiedenen Rationalitäten, die sich in den Diskursen manifestieren, vorstellbar, während es dabei nicht darum geht, einen Konsens zwischen den Rationalitäten zu finden, sondern ihren Widerstreit offenzuhalten, damit sie sich entfalten können. Auf dieser Grundlage könnten

die Diskurse der Schüler und Lehrer eine gegenseitige Anerkennung finden" (S. 220, H.i.O.). Die Akzeptanz der Heterogenität von Diskursen bedinge zudem die Anerkennung von Erfahrungen, die sich in den Diskursen manifestieren, sowie auch eine Anerkennung fremder kultureller Muster. Philosophieunterricht auf der Basis einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als Vernunft im Widerstreit könnte dann, so die Autorin, zu einem Ort werden, an dem die Bildung einer europäischen Kultur stattfindet, die keinen Metastatus gegenüber anderen, außereuropäischen Kulturen beansprucht, und an dem die Anerkennung der Vielfalt unterschiedlicher kultureller Muster innerhalb Europas unterstützt wird.

Hinsichtlich der Ausgangsfrage der Untersuchung fasst die Autorin zusammen, dass philosophische Reflexion im Unterricht in verschiedenen Situationen stattfindet, jedoch nicht als eine Verwirklichung der Erzählung der Aufklärung verstanden werden kann; philosophische Reflexion sei vielmehr in eine Pluralität von Diskursen eingebettet, die im Unterricht aufeinanderprallen, so dass Autonomie nur punktuell auftritt und so ihre teleologische Dimension verliert. Der philosophische Diskurs, philosophische Reflexion und ein problematisierender Vernunftgebrauch müsste die Schüler bei der Entwicklung einer Orientierung im Widerstreit der Diskurse und bei einem ethischen Umgang mit Differenz unterstützen. Schippling ist der Auffassung, dass angesichts einer zunehmenden „Vermischung von Kulturen" (S. 223) die Entwicklung einer solchen interkulturellen Dimension von Vernunft besonders dringlich ist und schließt, dass auf diese Weise letztlich auch „die Herausbildung einer europäischen kulturellen Identität" gefördert werden kann, die Fremdheit anerkennt und zugleich ihren eigenen Horizont erweitert.

Ein Verständnis von Bildungsgang als einem Gang, auf dem ein Fortschreiten auf der Grundlage der Lösung von Entwicklungsaufgaben stattfindet und welcher als *telos* den Zustand der Autonomie einschließt, stellt Schippling ebenso in Frage wie das Meyersche Stufenmodell zur Lösung von Entwicklungsaufgaben, weil die Stufe der intergenerationellen Kommunikation die Autonomie der Lernenden voraussetzt, die jedoch aufgrund der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns unterlaufen wird. Eine intergenerationelle Kommunikation auf der Grundlage der Autonomie der Akteure kann, so Schippling, nicht als ein realisierbares höchstes Niveau der Lösung von Entwicklungsaufgaben normativ eingefordert werden, sie erachtet die Entwicklung einer solchen Kommunikation allenfalls als punktuell vorstellbar. Vielmehr vertritt sie „die Vorstellung eines philosophischen Gangs als Bildungsgang im Sinne einer Bewusstwerdung des Widerstreits der Diskurse und dessen Verteidigung" als fruchtbare Vorstellung für einen Philosophieunterricht unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen (S. 229). Mit Blick auf den Philosophieunterricht wäre nach Schippling die zentrale Entwicklungsaufgabe, dass Schüler lernen, sich der Differenz und Pluralität der Diskurse sowohl im Unterricht als auch in ihrer Lebenswelt bewusst zu werden, und dass sie es auf dieser Basis als sinnhaft empfinden, Pluralität anzuerkennen und zu versuchen, sich in ihr zurechtzufinden, ohne dies jedoch auflösen zu wollen. Der philosophische Gang im Philosophieunterricht wird erst dann zum Bildungsgang, wenn die Schüler ein Bewusstsein von der Pluralität möglicher Denkwege und Diskursarten sowie Identitätsstrukturen entwickeln, die den Widerstreit zwischen heterogenen Diskursen anerkennen und offen für die Bildung neuer Diskurse sind. Zugleich konstatiert Schippling, dass die Entwicklungsaufgabe einer subjektiven Auseinandersetzung mit der radikalen Pluralität von Diskursen als objektiver gesellschaftlicher Realität nicht als lösbare, abschließbare Aufgabe zu verstehen ist. Bildung von Identität begreift sie als nicht abschließbaren Prozess, der sich innerhalb der Pluralität der Diskurse immer wieder neu strukturiert. Abschließend verweist die Autorin mit Bezug auf die Möglichkeit philosophischer Bildung im europäischen Philosophieunterricht pointiert auf die von ihr vorgeschlagene Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als konstruktiven Beitrag: „Philosophische Bildung wäre demnach als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung zu verstehen" (S. 233). Anne Schippling legt eine spannende Studie vor, die Mut macht, Bildungstheorie und Empirie zusammenzudenken und ein weiteres Mal dazu herausfordert, Fachunterricht empirisch-qualitativ zu untersuchen. Das Konzept der Vernunft im Widerstreit, das Verständnis philosophischer

Bildung als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung sowie die kritische Reflexion auf die Möglichkeit intergenerationeller Kommunikation im Schulhaus setzen wichtige Akzente, die für Schule und Unterricht im Ganzen sehr aufschlussreich sind.

Literatur

Adorno, Th. W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Th.W.: Gesammelte Schriften. Bd. 8.1. Frankfurt am Main, S. 93–121.

Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Adorno, T. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt am Main.

Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.

Lourenço, E. (1997): Europa in der imaginierten Welt der Portugiesen. In: Lourenço, E.: Portugal – Europa, Mythos und Melancholie. Essays. Frankfurt am Main, S. 91–107.

Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.

Meyer, M. A. (2005): Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik. In: Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 17–46.

Steenblock, V. (2000): Philosophische Bildung als „Arbeit am Logos". In: Rohbeck, J. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden, S. 13–29.

Frank Kleemann

Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich, Heinz-Jürgen Voß (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag 2007, 328 S. ISBN 978-3-320-02136-8, € 19,90

Der vorliegende Sammelband resultiert aus Diskussionen des Arbeitskreises „Qualitative Methoden" der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Erklärtes Ziel der Herausgeber/innen ist es, „das Verhältnis von (sozialwissenschaftlichen) Methoden und Gesellschaftskritik zu beleuchten" (S. 7). Fokussiert werden Methoden unter dem Aspekt, inwieweit sie Potenziale für eine „linke, emanzipatorische Gesellschaftskritik" (S. 12) liefern, die – in unterschiedlichen Spielarten – zugleich auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse abzielt (Die jeweiligen Begriffe von Kritik werden in den Einzelbeiträgen natürlich offengelegt. Der Fokus auf *Methoden* impliziert aber, dass der Band nicht zugleich auch eine systematische Diskussion verschiedener Positionen linker Gesellschaftskritik zu liefern vermag). Der Sammelband fokussiert auf Methoden, die es ermöglichen, gesellschaftliche Macht-, Herrschafts-, Gewalt-, Unterdrückungs- und Ausschließungsverhältnisse offenzulegen. Gemeinsamer Ausgangspunkt aller Beiträge ist, dass verschiedene Methoden je unterschiedliche Potenziale für Gesellschaftskritik enthalten und dass der kritische Gehalt der letztendlichen Forschungsergebnisse nicht allein von der Methode abhängt, sondern auch vom Erkenntnisinteresse, den gewählten Analysekategorien und dem Rezeptionskontext.

Die Beiträge des Bandes bieten teils eine genauere Reflexion der sich selbst als „(gesellschafts)kritisch" etikettierenden Wissenschaftskonzeptionen (Kritische Diskursanalyse, Kritische Psychologie und Kritische Theorie), teils Sondierungen, welche anderen, sich nicht mit diesem Attribut versehenden Methoden ebenfalls den Ansprüchen kritischer Wissenschaft gerecht werden, teils methodologische Reflexionen, die über einzelne empirische Methoden hinausgehen. Viele der Beiträge liefern empirische Beispielanalysen zu einzelnen Methoden, die das methodische Vorgehen und die Zielsetzungen von Kritik veranschaulichen. In den Einzelbeiträgen werden mehr oder minder ausführlich auch die – divergierenden – Begriffe von Kritik beleuchtet, die den Ansätzen kritischer Wissenschaft zugrunde liegen.

Formal ist der Sammelband in vier Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst soziologische Methoden – beschränkt auf diskursanalytische Ansätze im weiteren Sinne, wenn man die auf der Objektiven Hermeneutik basierende Einzelfallanalyse eines Zeitungsartikels einmal hierunter subsumiert –, der zweite Teil psychologische Methoden – psychoanalytische bzw. ethnopsy-