

Herzog, Walter

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 383-399

urn:nbn:de:0111-opus-38849

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: 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.

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. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: 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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptual consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall

Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform

Zusammenfassung: Als zentrales Merkmal pädagogischer Professionalität gilt die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln. Die Bedingungen, unter denen diese Vermittlung zustande kommt, sind jedoch weitgehend unbekannt. Nach einer Diskussion des Fallbezugs professionellen Wissens wird der Vermutung nachgegangen, dass Typologien eine Wissensform darstellen, die die gesuchte Leistung der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu erbringen vermag. Es werden zwei Formen typologischen Denkens unterschieden sowie Vorbehalte gegenüber Typologien erörtert.

„... denn der Typ ist gar nicht in der Welt. Er hat keinen Ort, keinen Zeitpunkt, keine Kausalkräfte ...“ (Peter F. Strawson)

Die Erziehungswissenschaft hat sich in jüngster Zeit ihren Wissensformen zugewandt. Dabei ist ihr die Pluralität zum positiven Wert geworden. Differenz scheint nicht länger ein Manko, sondern ein Zeichen von Reife zu sein. In der Vielfalt des Wissens soll gar eine „konstitutive Eigenart der Pädagogik“ (Oelkers/Tenorth 1991, S. 13) liegen. Zu dieser Vielfalt tragen auch die pädagogischen Professionen bei. Am „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Oevermann 1983, S. 141f.) stehend, sind sie auf Wissensformen verwiesen, die die Kluft zwischen dem universalen Anspruch der Wissenschaft und den partikularen Bedürfnissen der Berufsausübung zu überbrücken vermögen. *Professionswissen* soll das Handeln anleiten können und *trotzdem* wissenschaftlich sein (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, S. 304).

Allerdings bestehen Zweifel, dass es ein solches Wissen überhaupt geben kann. Die Idee einer Pädagogik als ‚Handlungswissenschaft‘ (Derbolav) oder ‚pragmatische Geisteswissenschaft‘ (Flitner) sei ein Unding. Zwischen ‚Reflexion‘ und ‚Dogmatik‘ könne es keine Übergänge geben (vgl. Tenorth 1987). Da Theorie und Praxis inkommensurabel seien, bedürfe es der *Urteilkraft*, um das Allgemeine mit dem Besonderen zu vermitteln, aber nicht eines spezifischen *Wissens*. Aus den Wissenschaften könne auch deshalb kein praktischer Nutzen gezogen werden, weil das pädagogische Handeln nicht technologisierbar sei. Die Erziehung habe es mit ‚Objekten‘ zu tun, die *individuiert* und *selbstregulativ* seien, weshalb sich die Kausalverhältnisse, unter denen pädagogisch gehandelt werde, epistemisch nie restlos aufklären ließen (vgl. Luhmann/Schorr 1979).

Kann es ein professionelles Wissen also gar nicht geben? Vermögen Professionen dem Kriterium der praktischen Nutzung von Wissenschaft nicht zu genügen? Gibt es keine *Wissensform*, die dem Anspruch auf Vermittlung von Theorie und Praxis zu genügen vermag? Die Fragen mögen rhetorisch anmuten, sind die pädagogischen Professionen doch von ihrer Wissenschaftlichkeit überzeugt. Wie ich im Folgenden zeigen werde, gibt es für diese Überzeugung wenig Anlass, da die Frage, auf welcher Wissensbasis pä-

dagogische Praxis stattfindet, nach wie vor ungeklärt ist. Dabei wende ich mich zunächst dem fallbezogenen Wissen zu, das zumeist als Alternative zu einer technologischen Professionstheorie propagiert wird (1). Da auch diese Wissensform das Vermittlungsproblem nicht lösen kann, bringe ich eine bisher kaum beachtete Alternative ins Spiel: das typologische Wissen (2). Dieses scheint in zwei Varianten vorzuliegen: einer wissenschaftlichen und einer vorwissenschaftlichen (3). Meine These ist, dass Typologien eine Wissensform bilden, die zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen liegt, weshalb sie dem Kriterium professionellen Wissens genügen könnten. Da gegen Typologien jedoch gewichtige Einwände vorliegen, ist zu prüfen, ob sie in ihrer Funktion als Vermittler zwischen Theorie und Praxis überhaupt genutzt werden sollen (4).

1. Von Beispiel zu Beispiel

Ein häufig begangener, wissenschaftlich allerdings wenig gelittener Weg zur Lösung des Vermittlungsproblems pädagogischen Wissens bilden *Rezepte*. Rezepte sind „eindeutig gemeinte Anweisungen für das Handeln eines Lehrers im Unterrichtsprozeß“ (Drerup 1988, S. 104). Sie suggerieren Eindeutigkeit nicht nur bezüglich dessen, was sie regulieren, sondern auch in Bezug auf ihre Anwendung. Sie wollen *im Allgemeinen* für Situationen *dieser Art* gelten. Zu Recht bemerkt Drerup, dass dies eine widersprüchliche Bestimmung sei (vgl. ebd., S. 109). Nicht nur Gesetze und Prinzipien, sondern auch Rezepte bedürfen der Interpretation, um anwendbar zu sein. Sie lassen sich nicht für *konkrete* Situationen, sondern nur für Situationen einer bestimmten Art formulieren.

Obwohl demnach auch Rezepte nicht erklären können, wie Praktikerinnen und Praktiker das epistemische Problem der Vermittlung lösen, machen sie zu Recht darauf aufmerksam, dass die Nutzung von Wissen dessen *Kontextualisierung* voraussetzt. Dem wissenschaftlichen Wissen muss ein räumlicher und zeitlicher Index zugewiesen werden, nur so lässt es sich praktisch verwenden. Tatsächlich liegt eine Besonderheit des professionellen Wissens in seinem *Zeit- und Situationsbezug*. „Die besondere Struktur des Professionswissens ist wesentlich durch die Tatsache gekennzeichnet, dass es sich um ein *zeitbezogenes* Wissen handelt. Im Gegensatz zu dem allgemein gültigen und *zeitenthobenen* Wissen, das den Inhalt der Disziplin ausmacht, schließt das Professionswissen die Fähigkeit ein, allgemein gültiges wissenschaftliches Regelwissen auf unterschiedliche praktische Handlungskonstellationen *in der Zeit* anzuwenden und den damit verbundenen Handlungssituationen in ihrer jeweiligen Kontingenz und Individualität annähernd gerecht zu werden“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, S. 310). Was den Professionellen auszeichnet, ist eine „situative Kompetenz“ (Kade 1990, S. 54ff.), die erlaubt, das Wissen der Wissenschaft aus der Welt der zeitlosen Wahrheiten in die Welt des zeitbedingten Handelns zu importieren.

Allerdings geht das Handlungswissen des Professionellen nicht aus dem Wissenschaftswissen hervor. Da zwischen Theorie und Praxis kein Kontinuum besteht, führt kein direkter Weg vom einen zum anderen. „Handlungswissen ist perspektivisches Wissen, das auf konkrete Situationen bezogen ist“ (Kade 1990, S. 49). Damit bietet sich das

Fallverstehen als Lösung für das Vermittlungsproblem an. Für Dewe besteht die Maxime der pädagogischen Praxis „nicht darin, über wissenschaftliches Wissen zu verfügen, sondern es geht vielmehr darum, ein Wissen, das man erworben hat, [...] fallgerecht anzuwenden“ (Dewe 1996, S. 742). Auch Radtke sieht den Kern des pädagogischen Handelns „in der Fähigkeit zum situativen *Verstehen von Fällen*“ (Radtke 1988, S. 105f.).

Das Fallverstehen rückt das Wissensmodell der *Hermeneutik* in den Vordergrund. So ist Combe der Ansicht, pädagogische Professionalität beruhe auf einem „hermeneutischen, fallrekonstruierenden Zugang“ (Combe 1996, S. 503). Für Buck entspricht die der Praxis zugehörige Wissensform der Struktur der hermeneutischen Erfahrung (vgl. Buck 1981, S. 109). Kade spricht gar von einer „hermeneutischen Kompetenz“ (vgl. Kade 1990, S. 53). Und Oevermann stellt die fallbezogene, *stellvertretende* Deutung von latentem Sinn ins Zentrum der Berufsarbeit von pädagogischen Professionellen (vgl. Oevermann 1996, S. 156ff.). Der Schritt zur *Kasuistik* ist dann nicht mehr weit. Explizit plädiert Combe für ein kasuistisches Wissen, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln sei (vgl. Combe 1996, S. 517). Gemäß Kade kann das Handlungswissen „nur im fallbezogenen Praxisseminar erworben werden“ (Kade 1990, S. 53). Die Vorzüge der Fallarbeit würden in deren „Lebensnähe, Anschaulichkeit und Situationsbezogenheit“ (ebd., S. 122) liegen, ihre Nachteile in der eingeschränkten Generalisierbarkeit. „Was am Fall zu lernen ist, bleibt auf die begrenzte Reichweite sozialer Situationen beschränkt“ (ebd., S. 123).

Damit drehen wir uns im Kreis. Nicht nur geht das Handlungswissen des Professionellen nicht aus dem Wissenschaftswissen hervor, es führt auch kein Weg vom Fallwissen zum allgemeinen Wissen. Theorie und Praxis stehen sich weiterhin *unvermittelt* gegenüber. Doch in welcher Form liegt das Fallwissen überhaupt vor? Fälle werden über assoziative Fäden zu einem Teppich von Erfahrungen verwoben.¹ Das Bekannte dient als Schema zur Erschließung des Unbekannten. Der Horizont des Vertrauten wird über Analogien erweitert (vgl. Buck 1989, S. 214), aber nicht systematisch oder experimentell, sondern *pragmatisch*, d.h. orientiert an situativen Handlungsbedürfnissen. Buck (1981, S. 106f.) spricht vom „Gang von Beispiel zu Beispiel“.² Beispiele verweisen nicht vertikal auf ein übergeordnetes Allgemeines, sondern lateral auf weitere Beispiele. Insofern ist die Akkumulation von Erfahrung kein Aufstieg, „sondern ein Quergang, ein Überstieg zu Ähnlichem und Verwandtem. [...] Der Fortschritt der Alltagserfahrung ist vor allem ein Fortschritt innerhalb *desselben Niveaus*, eine Zunahme in der *Breite*“ (Buck 1989, S. 213 – Hervorhebungen W.H.).

Demgegenüber will die Wissenschaft die Wirklichkeit nicht tektonisch erfassen, sondern in ihr Inneres eindringen. Wissenschaftliches Wissen fördert *Strukturen* zutage, die *hinter* den Erscheinungen liegen und diese erzeugen lassen (vgl. Maturana 1998). Indem

- 1 Wir können auch von einem Text sprechen (lat. *texere* = weben, flechten, fügen). Tatsächlich hat die ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ die Erziehungswirklichkeit zum Text erklärt, der ‚ausgelegt‘ werden kann wie andere Schriftstücke auch.
- 2 Wobei Buck (1981, 1989) zwischen Fall und Beispiel streng unterscheidet. Fälle stehen für ein Allgemeines, das sie illustrieren; Beispiele sind aus sich selbst heraus verständlich. Wir nutzen diese Unterscheidung vorläufig nicht, kommen aber im Abschnitt 3.2 darauf zurück.

sie zwischen Ereignis und Struktur unterscheidet (vgl. Lévi-Strauss 1977, S. 35), gelingt es der Wissenschaft, die phänomenale Vielfalt der Erscheinungen und Vorgänge „unter eine sehr viel kleinere Zahl von erklärenden Prinzipien einzuordnen“ (Mayr 1984, S. 19).

So gesehen ist das Fallwissen *oberflächliches* Wissen, das sich leicht *an die Stelle* wissenschaftlichen Wissens setzt. Untersuchungen zum Wissen von Lehrkräften zeigen, dass diese ihre Erfahrungen vorzugsweise in Form von *Fallgeschichten* darstellen (vgl. Carter 1993; Hargreaves 1984; Herzog 1999). Sie orientieren sich an *Ereignissen*, die sie narrativ miteinander verknüpfen. Tatsächlich ist die dem Ereignis entsprechende Wissensform die *Erzählung*. Während Strukturen in Form von Gesetzen dargestellt werden, wird von Ereignissen in Form von Geschichten berichtet (vgl. Bruner 1986, insbes. Kap. 2). Die einzige Art von Generalisierung, die die narrative Wissensform zulässt, ist die lokale Verknüpfung von Einzelfällen zu einem *patchwork*, das wenig Ähnlichkeiten hat mit dem systematisch gewobenen Netz, das Wissenschaftler auswerfen, um die Wirklichkeit einzufangen. Deshalb ist es so schwierig, zwischen dem engagierten Erfahrungswissen der pädagogischen Praxis und dem distanzierten Wissen der Wissenschaft zu vermitteln.

Erneut stehen wir vor der Frage, ob zwischen Wissenschaft und Praxis eine Vermittlung überhaupt möglich ist. Tatsächlich sieht Buck in der „praktischen Erkenntnis“ ein Wissen, das sich *nicht* als Theorie artikuliert. Es sei *nicht* daran interessiert, „was unabhängig vom Besonderen und jenseits von ihm der situationsüberlegene Sachverhalt ist“ (Buck 1981, S. 104). Von den Beispielen führe *kein* Weg auf ein höheres Niveau, das einen *tieferen* Einblick in die Wirklichkeit erlaube. Insofern beruht die pädagogische Praxis auf einem epistemischen Wuchern, das keine synoptische Schau zulässt. Konsequenterweise wird der Begriff des Wissens (*know-that*) durch denjenigen des Könnens (*know-how*) ersetzt (vgl. Dewe/Radtke 1991; Radtke 1996). Pädagogische Professionalität scheint sich nur auf dem Weg des berufsförmigen Vollzugs pädagogischer Tätigkeiten erwerben zu lassen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 84). Damit wird allerdings die Idee von Professionalität *preisgegeben*. Denn das Wissen, das auf dem Weg der Einübung in eine Praxis erworben wird, ist reflexiv kaum verfügbar, da es ein *Gebrauchswissen* darstellt, das weder propositional repräsentiert noch sprachlich artikuliert werden kann (vgl. Bourdieu 1993).³

Ist der Vermittlungsanspruch also nicht erfüllbar? Ist die Suche nach einer *Wissensform*, die die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrücken lässt, vergeblich? Gibt es zwischen dem kontextlosen Allgemeinen und dem situativ Besonderen kein *intermediäres* Wissen? Noch wäre es verfrüht, die Frage zu bejahen. Denn immerhin scheint es pädagogische Professionalität zu geben. Suchen wir vielleicht in einer falschen Richtung? Als *intermediäre* Wissensform müsste das Professionswissen – schon aus etymologischen Gründen – auf einer *mittleren* Ebene liegen. Genau dieses Kriterium würden

3 Tatsächlich entziehen Dewe und Radtke den Lehrkräften den Professionsstatus: „Der Pädagoge kann [...] Professionalität vorführen, obwohl seine Handlungsweisen organisatorisch spezifiziert sind“ (Dewe/Radtke 1991, S. 155).

Typologien erfüllen. Die Vermutung ist daher, dass Typologien die gesuchte Vermittlung zwischen dem allgemeinen Wissen von Theorien und den situativen Bedingungen der Praxis zu leisten vermögen.

2. Das pädagogische Interesse an Typologien

Typologien sind in der pädagogischen Literatur keineswegs selten. So findet das typologische Schema von Caselmann, das logotrope und paidotrope Lehrkräfte unterscheidet, noch heute Aufmerksamkeit (vgl. Kron 1993, S. 207ff.). Nicht anders geht es der klassischen Studie von Lewin, die drei Typen von Erziehungsstilen unterscheidet (vgl. Hobmair u.a. 1996, S. 213ff.; Lukesch 1980, S. 339f.). Des Weiteren erfreuen sich Stufenkonzepte der Entwicklung (z.B. von Freud, Erikson, Piaget, Kohlberg) in der Pädagogik anhaltender Beliebtheit (vgl. Kron 1988, S. 103ff., 132ff.; 1993, S. 240ff.). Tatsächlich sind Stufenkonzepte nichts anderes als in die Zeit projizierte Typologien. Es sind *Verlaufstypen*, die Geschehnisse auf einer mittleren Ebene der Abstraktion ordnen. So ist Eriksons (1982, S. 264) „epigenetische Tabelle“ typologisch gemeint. Die acht Phasen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind nach dem dominanten Thema benannt, das auch in den anderen Phasen präsent ist (Erikson 1973, S. 59f.). Dass der typologische Charakter von Eriksons Entwicklungsschema selten klar gesehen wird, hat damit zu tun, dass es nie vollständig ausgearbeitet worden ist (Erikson 1982, S. 267). Erikson betont auch, das Schema bilde keine Errungenschaftsskala, denn auch die negativen Seiten der einzelnen Phasen seien das ganze Leben lang präsent (ebd., S. 269, Fn. 3).⁴ In Wahrheit entspricht das epigenetische Schema eher einem Tableau als einer zeitlichen Folge.

Typologien sind auch in der pädagogischen Jugendforschung beliebt. Bereits Sprangers „Psychologie des Jugendalters“ ist typologisch angelegt. Sie fokussiert „die Psychologie des [männlichen] deutschen Jugendlichen in unserer Kulturrepoche [...] Die Seelenart [des Jugendlichen] dieser Epoche [...] fassen wir als Typus“ (Spranger 1929, S. 28). Typologisch ist auch die Unterscheidung von „Primitivpubertät“ und „Kulturpubertät“ angelegt, der bei Roth „idealtypischer“ Charakter zugemessen wird, obwohl sie „nicht einfach auf gedanklichen Modellen (beruht), die ohne Rücksicht auf die Wirklichkeit konstruiert wurden“ (Roth 1965, S. 38). Als in den 1970er-Jahren das Konzept des Narzissmus die pädagogische Jugendforschung erreichte, wurde es typologisch – als „neuer Sozialisationsstyp“ (vgl. Häsing/Stubenrauch/Ziehe 1979) – rezipiert.

Die pädagogische Vorliebe für Typologien hat auch mit dem Generationsbegriff zu tun⁵, was sich beispielhaft bei Fend zeigt, der die Veränderungen in den Bedingungen

4 Die Darstellung in Form einer aufsteigenden Treppe verleitet zu Fehlinterpretationen. Die Darstellungsform ist jedoch völlig beliebig. Ein Schema mit *absteigenden* Stufen wäre genauso gut möglich (vgl. Erikson 1973, S. 59f.).

5 Wie Hornstein bemerkt, „lebt das Generationen-Konzept [...] von der Vorstellung, daß Generationenerfahrungen letztlich [...] etwas Typisches für eine ganze Epoche sind – bei aller Unterschiedlichkeit von Ausprägungen und Differenzen in der konkreten Ausgestaltung“ (Hornstein 1985, S. 223f.).

des Aufwachsens im Rahmen einer Typologie von „Formen der Existenzbewältigung“ untersucht (vgl. Fend 1988, S. 12). Indem er von „Generationsgestalten“ spricht, bringt er zum Ausdruck, dass es nicht um die Zusammenstellung von Durchschnittswerten geht, sondern um den *Gestaltcharakter* der Einstellungen, Meinungen und Gewohnheiten einer Alterskohorte, d.h. um deren „*idealtypischen Zusammenhang*“ (ebd., S. 178). Der typologische Ansatz steht im Interesse einer größeren Nähe zur Erziehungswirklichkeit. Gewünscht wird, die „historisch konkreten Erscheinungsformen von Jugend“ besser in den Blick zu bekommen (vgl. Lüders 1984, S. 210).

Auf die anhaltende Attraktivität von Typologien in der Pädagogik verweist auch der Stilbegriff. Erziehungsstile, Unterrichtsstile, Führungsstile, Lernstile und kognitive Stile sind *typische* Formen des Denkens, Erlebens oder Verhaltens. So beschreiben kognitive Stile „die für das Individuum [...] typische Art und Weise der Informationsverarbeitung“ (Tiedemann 1998, S. 247). Tiedemann, der den Stand der Forschung zu den Konstrukten „Feldunabhängigkeit vs. Feldabhängigkeit“ und „Reflexivität vs. Impulsivität“ zusammenfasst, konstatiert zwar das Ende der Blütezeit der kognitiven Stile, bedauert aber zugleich den „Verlust eines vielversprechenden Integrationskonzeptes“ (ebd., S. 251). Ähnliches gilt für den Begriff des Erziehungsstils, der „ein ausgesprochen *integratives Konzept* ist“ (Krohne 1988, S. 157), aber in jüngster Zeit ebenfalls scharf kritisiert wird. Der integrative Anspruch des Stilbegriffs lässt erwarten, dass seine pädagogische Faszination nicht schwinden wird. So sind denn bereits Stimmen vernehmbar, die seit einiger Zeit „ein regelrechtes ‚Revival‘ der pädagogisch-psychologischen Beschäftigung mit persönlichen Stilen [...] beobachten“ (Seel 2000, S. 72).⁶

Typologien sind nicht zuletzt aufgrund ihrer mittleren Abstraktionshöhe pädagogisch interessant. Wie Thomae bemerkt, steht der Typus „in der Mitte zwischen Individuum und Begriff“ (Thomae 1968, S. 38). Diese Mitte ist pädagogisch deshalb attraktiv, weil sich die Pädagogik dem Individuum verpflichtet weiß. Als „Wohlthäterin der Einzelnen“ (Herbart 1964, S. 77) bietet ihr das typologische Denken einen Weg, um der Verpflichtung gegenüber dem Individuum nachzukommen, ohne am Anspruch auf Wissenschaftlichkeit Verrat zu üben. In ihrer relativen *Allgemeinheit* bleiben Typologien der wissenschaftlichen Erkenntnis verbunden, in ihrer *relativen* Allgemeinheit bewahren sie den Blick aufs Individuelle.

Ein weiterer Grund für die pädagogische Attraktivität von Typologien dürfte in ihrem diagnostischen Potenzial liegen. Psychologische Typen, wie sie seit Hippokrates und Galen bekannt sind, ermöglichen diagnostische Urteile (vgl. Hofstätter 1971, S. 328ff.). Sie erlauben, „aufgrund der Vergesellschaftung einer Reihe bekannter Merkmale auf das Vorliegen anderer Merkmale zu schließen“ (Hofstätter 1940, S. 320). Darin

6 Es wäre zu prüfen, inwiefern neben dem Stilbegriff andere Konzepte, wie z.B. dasjenige des Modells, dem Typusbegriff nahestehen und insofern weitere Belege für die anhaltende Attraktivität von Typologien in der Pädagogik geben. Auffallend ist zumindest, dass der Modellbegriff in der Didaktik recht häufig gebraucht wird (vgl. z.B. Kron 1993, S. 113ff.) und dabei eine ähnliche synoptische Funktion erfüllt wie Typologien. Interessanterweise misst Kron den Modellen „sowohl in bezug auf die Theorienbildung als auch im Hinblick auf die Praxis eine *Mittlerrolle* zu“ (ebd., S. 205 – Hervorhebung W.H.).

liegt eine Leistung, die sie für die pädagogische Urteilsbildung attraktiv macht. Tatsächlich sieht Kron den Vorteil von Typologien „in der Chance zur schnellen Zuordnung und Etikettierung von Personen“ (Kron 1993, S. 207).⁷

3. Typologien als Wissensform

Typologien überschreiten die Ebene von Einzelfällen, erreichen aber nicht das Niveau von Gesetzen. Der mittlere Bereich, in dem sie angetroffen werden, macht sie wissenschaftlich suspekt, aber praktisch attraktiv. Was aber sind Typologien? Erstaunlicherweise findet man in der Erziehungswissenschaft wenig Antworten auf diese Frage. Neuere pädagogische Lexika kennen das Stichwort ‚Typologie‘ nicht. Am ergiebigsten ist die soziologische Literatur, was Max Weber zu verdanken ist, der die Bildung von *Idealtypen* zum Bestandteil der soziologischen Methode erklärt hatte. Als *wissenschaftliches* Verfahren ist die Konstruktion von Idealtypen (3.1) von einer *vorwissenschaftlichen* Verwendung des Typenbegriffs zu unterscheiden (3.2).

3.1 Die Konstruktion von Idealtypen

Typologien gruppieren Entitäten oder Ereignisse nach ihrer *Ähnlichkeit*. Insofern sind sie Klassifikationen vergleichbar. Letztere beruhen auf der systematischen Einteilung von Phänomenen nach bestimmten Kriterien oder Zwecken. Die Einteilung erfolgt anhand von Eigenschaften, die den Objekten zugeschrieben werden. „Klassifikationen sind überall dort notwendig, wo man es mit Vielfalt zu tun hat“ (Mayr 1984, S. 119). Sie unterscheiden sich dadurch von Typologien, dass die diskriminierenden Merkmale *allen* Vertretern einer Klasse zukommen, während dies bei Typen nicht der Fall ist. Typologische Merkmale kommen den ‚typischen‘ Vertretern einer Klasse zu, die ‚atypischen‘ können sich unter Umständen in verschiedener Hinsicht davon unterscheiden. Die *Kategorie* ‚Lehrperson‘ beispielsweise umfasst ausnahmslos Individuen, denen die definierenden Merkmale des Lehrerberufs zukommen, aber nicht alle Lehrpersonen sind *typische* Vertreter ihrer Berufsgruppe.⁸

Typologien beanspruchen *Ganzheitlichkeit*. Wie Hofstätter (1940, S. 311f.) bemerkt, bestehen Typen aus „Erscheinungs-, Charakter- und Leistungsmerkmalen“, deren Verknüpfung „Ganzheitscharakter“ aufweist. Für einen Typus genügt daher nicht, wenn Merkmale lediglich *korrelativ* verbunden sind; vielmehr müssen sie *notwendigerweise* zusammengehören, d.h. – in der Terminologie von Hofstätter – nicht nur miteinander

7 Typologien erfreuen sich des Weiteren im Zuge der vermehrten Zuwendung der Pädagogik zur qualitativen Forschung großer Beliebtheit. Die Typenbildung gehört zum Standardrepertoire der Aufbereitung von qualitativen Daten (vgl. z.B. Lamnek 1989, S. 115ff.).

8 Es macht daher wenig Sinn, von „klassifikatorischen Typen“ (vgl. Hempel 1984, S. 86f.) zu sprechen, da dadurch die Differenz zwischen Klassifikation und Typologie eingeebnet wird.

verwandt, sondern miteinander *vergesellschaftet* sein. Merkmale lassen sich beliebig klassifizieren, typisch werden sie erst, wenn sie einen theoretisch oder logisch begründeten Zusammenhang aufweisen. Hofstätter spricht von der „koexistentiellen Notwendigkeit der Merkmale“ (ebd., S. 317).⁹ Darin liegt ihr wissenschaftlicher Anspruch (vgl. Cassirer 1990, S. 318f.).

Die Kriterien, in denen sich Typologien von Klassifikationen unterscheiden, zeigen, dass bei der Bildung von Typen *Theoriearbeit* geleistet werden muss. In einer aufschlussreichen Arbeit über soziologische Typen hat Becker darauf hingewiesen, dass in Gegenstandsbereichen, die der experimentellen Forschung nicht zugänglich sind, Typologien die Methode der Wahl seien. Typen werden *konstruiert*: „nicht einer stimmt wirklich genau mit einem einzigen empirischen Fall überein“ (Becker 1972, S. 228). „Der Grund, weshalb ein [...] Typus sich nicht in der äußeren ‚Natur‘ auffinden lässt, ist der, dass er im Geiste des Forschers entstanden ist“ (ebd., S. 230). Er stellt eine gedankliche Konstruktion dar, wie es bei Max Weber (1982, S. 201, *passim*) heißt. Typen lassen sich daher nur beschränkt durch konkrete Beispiele veranschaulichen – wenn sie illustriert werden, dann oft anhand von *fiktiven* Fällen.

Damit ist nicht ausgeschlossen, dass Typen auf *Einzelfällen* beruhen. Ihr Status „zwischen Individuum und Begriff“ (Thomae) erlaubt es, bei ihrer Bildung induktiv vorzugehen. So weisen literarische Figuren wie Don Juan, Faust, Romeo und Julia, Madame Bovary u.a. als *Einzelfälle* typischen Charakter auf. Es sind Individuen mit Allgemeinheitsbedeutung. Auch historische Personen können in einem vergleichbaren Sinn zu Typen avancieren, wie Buddha, Jesus, Karl der Grosse, Pestalozzi, Gandhi u.a. Wenigstens die literarischen Figuren erfüllen das Kriterium der *idealtypischen* Konstruktion und sind damit wissenschaftlichen Typen vergleichbar. Als „Idealtypen“ sind sie nicht Abbilder von Wirklichkeit, sondern Werkzeuge, um Wirklichkeit zu begreifen.

Weber nennt den Idealtypus „ein Gedankenbild, welches nicht die historische Wirklichkeit oder gar die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit *ist*, welches noch viel weniger dazu da ist, als ein Schema zu dienen, *in* welches die Wirklichkeit als *Exemplar* eingeordnet werden sollte, sondern welches die Bedeutung eines rein idealen *Grenzbegriffes* hat, an welchem die Wirklichkeit zur Verdeutlichung bestimmter bedeutsamer Bestandteile ihres empirischen Gehaltes *gemessen*, mit dem sie *verglichen* wird“ (Weber 1982, S. 194). Ein Idealtypus überhöht die Wirklichkeit, indem er das ‚Wesentliche‘ und ‚Eigenartige‘ eines Phänomens herausstreicht. Er wird gebildet „durch einseitige *Steigerung* eines oder *einiger* Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzelperscheinungen*, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen *Gedankenbilde*“ (ebd., S. 191). Idealtypen lassen sich daher nicht nach der aristotelischen Logik über Angabe von *genus proximum* und *differentia specifica* definieren (vgl.

9 Hofstätter setzt sich damit klar von einem dimensionsanalytischen (klassifikatorischen) Typusbegriff im Sinne von Eysenck (1972) ab. „Typen und Dimensionen sind zwei verschiedene Aufbauprinzipien der Charakterkunde“ (Hofstätter 1940, S. 402; vgl. auch ebd., S. 313, Fn. 2).

ebd., S. 194). Da sie empirische Phänomene nicht abbilden, kann man sie nicht 1:1 auf konkrete Situationen übertragen.¹⁰

Nach Hirsch liegt die Aktualität Webers darin, dass er mit der Bildung von Idealtypen „einen Weg zeigt, wie komplexe Fragestellungen, die in ihrer Komplexität nicht empirisch prüfbar sind, mindestens partiell an die Empirie zu binden sind, und dass er zudem einen methodisch kontrollierten ganzheitlichen Interpretationsansatz bietet“ (Hirsch 1990, S. 12). Fast alle Elemente dieses Satzes machen ihn pädagogisch attraktiv. Denn pädagogisches Handeln findet unter Bedingungen statt, die ein Wissen erfordern, das die Fülle an Ereignissen reduzieren lässt, ohne sie zu verfälschen. Typologien erlauben, diese doppelte Leistung zu erbringen: Reduzierung der Komplexität durch Rückführung des Ganzen auf seine ‚wesentlichen‘ Komponenten und Respektierung des Ganzen durch synoptische Erfassung der Komponenten. Typen erlauben ein „,Experimentieren‘ im Geiste“ (Becker 1972, S. 231), wo weder *in vivo* noch *in vitro* experimentiert werden kann.

Interessanterweise hat Weber den Begriff des Idealtypus zur Überwindung des Gegensatzes von Theorie und *Geschichte* eingeführt (vgl. Winkelmann 1972, S. 352), also um genau jene Leistung der Vermittlung zwischen nomologischem und narrativem Wissen zu erbringen, durch die pädagogische Professionalität ausgezeichnet ist. Typen liegen auf einer intermediären Ebene zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen – „in der Mitte zwischen Individualität und Idee, zwischen Anschauung und Begriff“ (Vowinkel 1923, S. 9). Sie „sind *relativ* allgemein, aber der genaue Punkt, an dem das *relativ* Allgemeine das *relativ* Besondere wird, kann nur unter dem Gesichtswinkel der jeweiligen Zwecke bestimmt werden“ (Becker 1972, S. 236). Weil sie aufgrund bestimmter Absichten zu bestimmten Zwecken konstruiert werden, sind Idealtypen von statistischen Durchschnitts- oder Häufigkeitswerten zu unterscheiden (vgl. Weber 1982, S. 191).

Im offenen Raum zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen liegend, stellen Typologien eine Wissensform dar, die zwischen dem Blick in die Breite und dem Blick in die Tiefe vermittelt. Sie sind weder nomothetisch noch idiographisch, oder sie sind es sowohl als auch. Sie vermögen diese Leistung aber nur solange zu erbringen, wie sie nicht als Abbildungen von Wirklichkeit begriffen werden. Genau hier liegt ihr Vorzug gegenüber dem Fallwissen einerseits und dem Gesetzeswissen andererseits. Deren *empirischer* Charakter verhindert letztlich, dass vom einen auf das andere geschlossen werden kann. Indem Typologien auf eine *idealisierte* Wirklichkeit Bezug nehmen, vermögen sie genau dies zu leisten: zwischen dem einen und dem anderen zu vermitteln.

10 Die Idealtypen Webers sind den Prototypen der Klassifikationstheorie von Rosch vergleichbar. Prototypen haben keine Referenz, sondern stellen die ‚typischen‘ Fälle einer Kategorie dar (vgl. Rosch 1978). Ausgehend von Wittgensteins Gebrauchstheorie der Sprache, postuliert Rosch, dass Kategorien weder präzise Grenzen noch gemeinsame definierende Merkmale haben (vgl. Rosch 1987, S. 153). Folglich können die Objekte, die in eine Kategorie fallen, empirisch durchaus voneinander verschieden sein.

3.2 Typologien als mythische Erkenntnisform

Idealtypen stellen nicht die einzige Form typologischen Denkens dar. Dies lässt eine Bemerkung Hofstätters ahnen, der den Typologien *vorwissenschaftlichen* Ursprung zuschreibt. Der Typusbegriff gebe „dem Alltagsdenken Möglichkeiten zur leichteren Bewältigung von Sachverhalten an die Hand“ (Hofstätter 1940, S. 322).

Im Alltag scheinen Typologien auf der Basis *anschaulicher* Ähnlichkeiten gebildet zu werden. Nicht die Notwendigkeit einer theoretischen Systematik diktiert die Konstruktion der Typen, sondern die Wahrnehmung von Gestalten. Das „Denken im wilden Zustand“ (Lévi-Strauss 1977, S. 253) beruht auf einer „Wissenschaft vom Konkreten“ (ebd., S. 29), die „zugleich analytisch und synthetisch sein (will)“ (ebd., S. 253f.). In der Absicht, die Welt in ihrer Totalität zu erfassen (vgl. ebd., S. 302f.), zieht es „alle Aspekte des Realen zusammen, seien diese nun physischer, sozialer oder geistiger Art“ (ebd., S. 307).

Typologien lassen sich demnach auf zwei Arten bilden. Neben dem wissenschaftlichen Weg der theoretisch angeleiteten *Konstruktion* von Idealtypen liegt der vorwissenschaftliche Weg des ‚*Sehens*‘ und ‚*Erlebens*‘ von Ähnlichkeiten, die gestalthaft miteinander verbunden werden (vgl. Shweder 1984). Ist dies der Weg, auf dem im pädagogischen Alltag Typen gebildet werden? Wie bereits dargelegt, können individuelle Fälle für die Konstruktion von Typen ausreichen (vgl. Abschnitt 3.1). Wenn Praktikerinnen und Praktiker ihre Erfahrungen fallbezogen integrieren (vgl. Abschnitt 1), dann könnte dabei eine kognitive Ordnung entstehen, die *typologischen* Charakter hat. Wie Kade bemerkt, wird bei der Konstruktion eines Falles in einer Strukturaussage zusammengefasst, „was für diesen einen Fall *typisch* und spezifisch ist“ (Kade 1990, S. 124 – Hervorhebung W.H.).

Das spontane Verfahren der Typenbildung ist an anschaulichen Erfahrungen ausgerichtet. Der Unterschied zu einer wissenschaftlichen Typologie liegt darin, dass die Typen im einen Fall (Praxis) auf der Basis von individuellen Fällen erzeugt werden, während sie im anderen Fall (Wissenschaft) aus einer systematisch entwickelten Theorie hervorgehen. Das würde bedeuten, dass Typologien eine Wissensform darstellen, die sowohl dem Wissen der Wissenschaft als auch dem Wissen der Praxis *affin* ist. Womit sich präziser bezeichnen lässt, inwiefern Typologien das Vermittlungskriterium pädagogischer Professionalität erfüllen. Sie tun es, weil sie in zwei Formen vorliegen, einer vorwissenschaftlichen und einer wissenschaftlichen.

Rückblickend auf unsere Ausführungen zum Fallbezug pädagogischen Wissens (vgl. Abschnitt 1) ist damit eine Differenzierung geboten. Die narrative Wissensform bildet offensichtlich keinen einheitlichen Erkenntnismodus. Wir müssen unterscheiden in ein narratives *mythisches* („wildes“) und ein narratives *historisches* Denken (vgl. Dux 1989, S. 196ff.). Ersteres scheint tiefer in der menschlichen Psyche verankert zu sein als Letzteres. Die Erinnerungen der Menschheit beginnen mit den „großen Erzählungen“, wie den homerischen Epen und anderen Mythen (vgl. Bischof 1996; Hübner 1985). Das historische Bewusstsein ist demgegenüber „ein sehr spätes Produkt der Zivilisation“ (Casirer 1990, S. 264), das die experimentelle Wissenschaft des 17. Jahrhunderts zur Vor-

aussetzung hat. Anders als im mythischen gibt es im historischen Denken keine Idealität: Die Darstellung der historischen Fakten folgt der Zufälligkeit der Ereignisse.¹¹ Während Mythen wie Idealtypen den Eindruck von Notwendigkeit erwecken, wird die Geschichte von Kontingenz bestimmt. Die „präsentische Erzählweise“ (Dux 1989, S. 265) des Mythos steht im Gegensatz zur Chronik der Ereignisse.¹²

Den Menschen inhäriert eine ‚ursprüngliche‘ (‚archetypische‘) Denkform, die sich sowohl vom experimentellen als auch vom historischen Denken der Wissenschaften unterscheidet. Auf diese Denkform sehen sie sich verwiesen, sobald sie in analytisch schwer durchschaubaren Situationen handeln müssen. Der Handlungsdruck zwingt zu schnellen Entscheidungen, die aufgrund der Komplexität und zeitlichen Dynamik der Wirklichkeit eine effiziente Beurteilung verlangen. Die meisten *formalen* Merkmale des mythischen Denkens genügen diesem Anspruch. Es ist ein anschauliches, figuratives und konkretes Denken, ein Denken in Bildern, das nicht in die ‚Tiefe‘ geht, sondern eine „optisch gelenkte Ordnung“ (Müller 1981, S. 69) generiert, die das Erscheinende auf *einer Ebene* zusammendrängt (vgl. Cassirer 1977, S. 47). Aufgrund seiner Bildhaftigkeit fehlt dem Mythos die klare Trennung zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen. Wie in Typologien Individuen allgemeine Bedeutung erlangen, stehen in Mythen Eigennamen für Begriffe (vgl. Hübner 1985, S. 110ff.).

Diese Merkmale entsprechen weitgehend den Kriterien des Fallverstehens (vgl. Abschnitt 1). Wobei wir die von Buck getroffene Unterscheidung von Fall und Beispiel zu beachten haben. Anders als der Fall, der ein Allgemeines (einen Begriff oder ein Gesetz) illustriert, verkörpert das Beispiel *als Beispiel* ein Allgemeines. „Es stellt ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen, es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten“ (Buck 1989, S. 98). Dadurch haben Beispiele im Unterschied zu Fällen *typischen* Charakter. Sie liegen auf jener mittleren Ebene der Abstraktion, wo wir die Typologien angesiedelt haben. Das praktische Verstehen von ‚Fällen‘ dürfte daher falsch begriffen werden, wenn es vom *historischen* Denken her erschlossen wird. Damit wird nicht behauptet, das pädagogische Alltagsbewusstsein sei mythischer Art. Die Vermutung lautet vielmehr, das ‚Fallverstehen‘ beruhe auf einer kognitiven Organisation, wie sie auch dem Mythos zugrunde liegt. Weil es Ähnlichkeiten folgt, die sich anschaulich zeigen, ist das Wissen der pädagogischen Praxis trotz seiner narrativen Struktur nicht historischer, sondern *typologischer* Art.¹³

11 Wie Shweder deutlich macht, ist der Zufall ein nicht-intuitiver Begriff, der erst mühsam erungen werden muss (vgl. Shweder 1984, S. 206ff.).

12 Nachdrücklich betont Burkert, dass Mythen nicht Wirklichkeit darstellen oder bezeichnen, sondern Sinnstrukturen bilden, die mit biologisch-kulturellen Imperativen in Verbindung stehen (vgl. Burkert 1979, S. 18f., 26f.). Damit besteht in epistemologischer Hinsicht eine deutliche Entsprechung zum konstruktiven Charakter von Idealtypen.

13 Vgl. auch Spence (1982), der in Bezug auf psychoanalytische Falldarstellungen zwischen narrativer und historischer Wahrheit unterscheidet. Freuds rhetorische Begabung macht die Psychoanalytiker bis heute glauben, ihre Fallgeschichten würden eine historische Wahrheit wiedergeben, wo sie doch bloß gut geformte Erzählungen sind.

Damit lässt sich die These bestärken: Typologien erfüllen das Kriterium professionellen Wissens, weil sie auf beiden Seiten des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorkommen, wenn auch in unterschiedlicher Form. Aufseiten der Praxis erscheinen sie in Form einer ‚ursprünglichen‘ Tendenz, Erfahrungen typisierend zu verarbeiten, aufseiten der Wissenschaft in Form einer spezifischen Methode, nämlich der Bildung von Idealtypen. Dank ihrer doppelten Affinität zu einem engagierten und einem distanzierenden Denkstil vermögen Typologien zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln.

Als empirischer Hinweis, dass diese Analyse nicht völlig schief liegt, können Ergebnisse der Novizen-Experten-Forschung beigezogen werden. Unterrichtsexpertise beruht wesentlich auf der Fähigkeit, komplexe Situationen typisierend wahrzunehmen (vgl. Bromme 1992, S. 139ff.). Das Wissen von Experten entspricht nicht einem Amalgam von Einzelfällen, sondern weist eine „gewisse Abstraktheit“ auf, die mit dem Begriff Typ bzw. Prototyp umschrieben wird (vgl. ebd., S. 151). Es erfüllt damit genau jene beiden Kriterien, die in Typologien zusammengehen: Abstraktheit und Konkretheit (vgl. ebd., S. 69). Was Expertenlehrkräfte wahrnehmen, sind *Situationstypen*, die sie nach Aktivitätskriterien strukturieren. Diese sind relationaler Art, insofern sie „eine Beziehung von Sachverhalten, Personen und Situationen umfassen“ (ebd., S. 144).¹⁴ Dadurch erfüllt das Expertisewissen ein weiteres Kriterium von Typologien, nämlich deren ganzheitlichen Charakter. Die Kenntnis typischer Unterrichtssituationen erlaubt es der Lehrkraft, schnell zu reagieren. „Es genügen [...] wenige Elemente einer Situation, um sie als Beispiel für einen bereits bekannten Typ von Situationen zu erkennen“ (ebd., S. 128).

4. Vorbehalte gegenüber Typologien

Die Attraktivität von Typologien für das pädagogische Denken liegt in ihrer Mittelstellung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen. Diese *Zwischenposition* ist zugleich der Grund, weshalb sie wissenschaftlich nicht gut gelitten sind. Denn die Wissenschaften scheinen *entweder* nomothetisch *oder* idiographisch zu sein, aber nicht beides zugleich. Dass hier kein absoluter Gegensatz zu bestehen braucht, zeigt zwar die analytische Philosophie, die betont, dass auch Historiker nicht ohne Gesetzesannahmen auskommen (vgl. Haussmann 1991).¹⁵ Trotzdem liegt hier eine Differenz der Erkenntnisperspektiven vor, die von Typologien gewissermaßen unterlaufen wird, da sie *weder*

14 Auch Hofer, der nahelegt, „... daß Lehrer auf der Basis der Merkmale ihrer impliziten Persönlichkeitstheorie Schüler zu Typen kategorisieren“ (Hofer 1986, S. 139), nimmt an, die Typisierung der Schüler erfolge nach Merkmalen, die für das Handeln im Unterricht funktional sind.

15 Vergleichbares gilt für die Biologie: „nicht, daß es in der Biologie keine Regelmäßigkeiten gibt [...]“, aber „sie (sind) entweder zu offenkundig [...], um erwähnt zu werden, oder aber zu trivial“ (Mayr 1984, S. 31). Die Aussage trifft auf die Evolutionsbiologie zu, die – im Unterschied zur Physik oder zur Funktionsbiologie – eine *historische* Naturwissenschaft ist (vgl. Mayr 1984, S. 59ff., 417f.).

das eine (nomothetisch) *noch* das andere (idiographisch) sind. Das macht sie wissenschaftstheoretisch suspekt.

Was aber spricht gegen Typologien? Drei Einwände verdienen es, näher untersucht zu werden: (a) ihr statischer Charakter, (b) ihre normative Indienstnahme und (c) ihre Anfälligkeit für Stereotype.

(a) Einwände gegen Typologien liegen insbesondere von Seiten der Biologie vor. Die große Leistung Darwins für die Entwicklung der Biologie liegt gerade darin, dass er den Typenbegriff überwunden hat. Tierarten bilden keine Wesenheiten mit klaren Rändern, sondern bestehen aus *Individuen*, die Fortpflanzungsgemeinschaften bilden (vgl. Mayr 1984, S. 217ff.). Während das typologische Denken mit Kategorien operiert, die als unveränderlich gelten, ist die Evolutionsbiologie an *Populationen* ausgerichtet, die sich permanent verändern. In der belebten Natur findet man weder Klassen noch ‚typische‘ Formen, sondern Gemenge einzigartiger Individuen. Da die Evolution nicht sprunghaft, sondern in fast unmerklichen Schritten erfolgt, ist sie mit dem Essentialismus absolut unvereinbar.

Offensichtlich liegt ein Grundproblem von Typologien in ihrem *statischen* Charakter. Sie erscheinen als Festschreibungen von Sachverhalten – platonischen Ideen vergleichbar, die in Reinkultur nur jenseits der Erfahrungswelt vorkommen und für den Menschen bestenfalls als Schattenwürfe erkennbar sind. Tatsächlich werden Typen oft in diesem Sinn auf Wesensaussagen festgelegt. Sie scheinen darüber Auskunft zu geben, was der Fall ist, ohne mitzuteilen, wie es *geworden* ist. Doch als *Wissensform* sagen Typologien gerade nicht, *was der Fall ist*, sondern wie über Fälle *nachgedacht* werden kann. Wenn sie nicht als Abbilder, sondern als Mittel zur Reflexion von Wirklichkeit verstanden werden, fallen sie nicht unter das Verdikt des Platonismus.

(b) Eine platonisierende Tendenz ist nicht zuletzt bei jenen Typologien auszumachen, die in der Pädagogik lange Zeit vorherrschend waren, wie zum Beispiel Sprangers „Lebensformen“. Die Lebensformen erfüllen das Kriterium von Idealtypen. Ausdrücklich betont Spranger, die Lebensformen würden „nicht existieren“ (vgl. Spranger 1930, S. XV); sie seien „nicht etwa Photographien des wirklichen Lebens“, sondern Ergebnisse einer „isolierenden und idealisierenden Methode“ (ebd., S. 114). Es sind „gedanklich entworfene Strukturen des individuellen Bewußtseins, die sich ergeben, wenn *ein* Wert im Einzelleben als der beherrschende gesetzt wird“ (ebd., S. 396).¹⁶

16 Interessant ist, wie sehr Sprangers Charakterisierung der Lebensformen in methodischer Hinsicht mit Eriksons Darstellung der Lebensphasen übereinstimmt. Wo Erikson eine Art Tableau der menschlichen Entwicklung entwirft, da spricht Spranger von einem Würfel, dessen Seiten immer zugleich präsent sind. Wie bei Erikson die Totalität der Entwicklung, bleibt bei Spranger die Totalität des Lebens immer erhalten: „Man kann sich [den] Sachverhalt an dem Bilde eines Spielwürfels symbolisieren, von dem jedesmal eine Seite mit ihrer Zahl nach oben liegen muss. Die anderen aber fehlen nicht, sondern sie nehmen zu der oberen eine ganz bestimmte gesetzliche Stellung ein. Die isolierende und idealisierende Methode wird also durch ein totalisierendes Verfahren ergänzt“ (Spranger 1930, S. 114f.). Wo bei Erikson jede Lebensphase alle anderen enthält, sind bei Spranger in jedem Ausschnitt des geistigen Lebens „sämtliche geistigen Grundrichtungen enthalten“ (ebd., S. 34).

Problematisch ist nicht der idealtypische Ansatz der „Lebensformen“, sondern deren Durchmischung mit Sollensbehauptungen. Nicht nur, dass Spranger seiner Typologie überzeitliche Gültigkeit zumisst (vgl. Spranger 1930, S. 114), er will ihr auch eine normative Ordnung entnehmen. Als „Wertgebiete der Kultur“ (ebd., S. 28) sind die Lebensformen ihrerseits einer Wertung unterworfen, an deren Spitze die Religion steht (vgl. ebd., S. 316ff.). Konstruktion und Präskription durchdringen sich zu einer unentwirrbaren Mixtur.¹⁷ Völlig entgegen der Intention der idealtypischen Methode, hypostasiert Spranger die „isolierend und idealisierend“ gewonnenen Lebensformen zur werthaftern Realität. Dass dies ein Missbrauch der idealtypischen Denkform ist, braucht nicht näher dargelegt zu werden. Typologien sind weder in der Lage, Wesensaussagen zu machen, noch erlauben sie, normative Schlüsse zu ziehen.

(c) Ein dritter Einwand gegen Typologien liegt darin, dass sie leicht in *Stereotype* umkippen. Insbesondere im Falle von diagnostischen Urteilen ist der Schritt vom Typ zum Stereotyp oft schnell getan. Einschlägig ist das Beispiel der Geschlechtsunterschiede. Das Geschlecht stellt zunächst ein Problem der Klassifikation dar. Mann und Frau lassen sich in biologischer Hinsicht im Allgemeinen eindeutig in zwei sich gegenseitig ausschließende Kategorien einteilen. Diese Ebene wird verlassen, sobald psychische Eigenschaften beigezogen werden. Es gibt kein einziges psychisches Merkmal, das Männer und Frauen in disjunkte Klassen einteilen ließe. Geschlechterstereotype entstehen genau dadurch, dass der typisierende Charakter der Geschlechterdifferenz missachtet wird und geschlechtstypische Unterschiede zu geschlechtsspezifischen überhöht werden (vgl. Huston 1983). Auch hier handelt es sich offensichtlich nicht um einen Einwand gegen die typologische Wissensform, sondern um ein Beispiel für ihre missbräuchliche Verwendung.

Keiner der drei Vorbehalte vermag demnach die Legitimität von Typologien zu diskreditieren. Insofern liegt in Typologien eine Wissensform vor, die es der Praxis erlaubt, Anschluss an die Wissenschaft zu finden, und der Wissenschaft, Einfluss auf die Praxis zu nehmen. Aufgrund ihres vermittelnden Charakters könnten Typologien die genuine Wissensform einer Profession sein, in deren Zentrum die Vermittlung steht. Doch mehr als eine Vermutung haben wir damit nicht ausgesprochen. Es bleibt Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die Vermutung zu prüfen.

Literatur

Becker, H. (1972): Typologisches Verstehen. In: Bühl, W.L. (Hrsg.): *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen*. München: Nymphenburger, S. 214-251.

17 Spranger argumentiert beim Übergang von der Deskription zur Präskription nicht mehr typologisch, sondern klassifizierend – was sich auch sprachlich bemerkbar macht, insofern im 3. Abschnitt des Buches vorzugsweise von „Wertklassen“ die Rede ist (vgl. Spranger 1930, S. 283ff., 316ff., passim). Die Klassifikation verwandelt sich in eine „abgestufte Rangordnung“ (ebd., S. 287) bzw. in eine „Stufenreihe“ (ebd., S. 316), d.h. in eine ordinale „Wertskala“ (ebd., S. 316).

- Bischof, N. (1996): Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben. München: Piper.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bruner, J. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Hrsgg. und mit einem Vorwort versehen von E. Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burkert, W. (1979): Mythisches Denken. Versuch einer Definition an Hand des griechischen Befundes. In: Poser, H. (Hrsg.): Philosophie und Mythos. Ein Kolloquium. Berlin: de Gruyter, S. 16-39.
- Carter, K. (1993): The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. In: Educational Researcher 22, No. 1, S. 5-12, 18.
- Cassirer, E. (1977): Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1990): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt: Fischer.
- Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 501-520.
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 714-757.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 143-162.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, L.-M. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Universität, S. 291-320.
- Drerup, H. (1988): Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 41, S. 103-121.
- Dux, G. (1989): Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (1982): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eysenck, H. J. (1972): Typologie. In: Arnold, W./Eysenck, H. J./Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. 3. Freiburg: Herder, Sp. 611-620.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. Frankfurt: Suhrkamp.
- Häsing, H./Stubenrauch, H./Ziehe, Th. (Hrsg.) (1979): Narziß. Ein neuer Sozialisationstypus? Bensheim: päd. extra.
- Hargreaves, A. (1984): Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work. In: Sociology of Education 57, S. 244-254.
- Hausmann, Th. (1991): Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp.

- Hempel, C.G. (¹1984): Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften. In: Topitsch, E. (Hrsg.): *Logik der Sozialwissenschaften*. Königstein: Athenäum, S. 85-103.
- Herbart, J.F. (1964): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 3. Hrsgg. von Kehrbach, K./Flügel, O. Aalen: Scientia, S. 73-82.
- Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 17, S. 340-374.
- Hobmair, H./Altenhan, S./Dirrigl, W./Gotthardt, W./Höhlein, R./Ott, W./Pöll, R./Schneider, K.-H. (²1996): *Pädagogik*. Köln: Stam.
- Hofer, M. (1986): *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- Hofstätter, P.R. (1940): Über Typenanalyse. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* 105, S. 305-403.
- Hofstätter, P.R. (1971): *Differentielle Psychologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hornstein, W. (1985): Das Problem der Generationen in der Jugendforschung heute. Anmerkungen aus pädagogischer Sicht. In: *Bildung und Erziehung* 38, S. 213-230.
- Hübner, K. (1985): *Die Wahrheit des Mythos*. München: Beck.
- Huston, A.C. (⁴1983): Sex-Typing. In: P. H. Mussen (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV. New York: Wiley & Sons, S. 275-385.
- Kade, S. (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krohne, H.W. (1988): Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, S. 157-172.
- Kron, F.W. (1988): *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Kron, F.W. (1993): *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Lamnek, S. (1989): *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 2: Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union.
- Lévi-Strauss, C. (1977): *Das wilde Denken*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lüders, Chr. (1984): Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, S. 209-228.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lukesch, H. (1980): Erziehungsstile. In: W. Spiel (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. XI: Konsequenzen für die Pädagogik (1). Zürich: Kindler, S. 329-356.
- Maturana, H.R. (1998): *Biologie der Realität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mayr, E. (1984): *Die Entwicklung der biologischen Gedankenwelt. Vielfalt, Evolution und Vererbung*. Berlin: Springer.
- Müller, W. (1981): *Indianische Welterfahrung*. Frankfurt: Ullstein.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz, S. 13-35.
- Oevermann, U. (1983): Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*. Frankfurt: Scriptor, S. 113-155.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 70-182.
- Radtke, F.-O. (1996): *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rosch, E. (1978): Principles of Categorization. In: Rosch, E./Lloyd, B. B. (Hrsg.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Erlbaum, S. 27-48.

- Rosch, E. (1987): Wittgenstein and Categorization Research in Cognitive Psychology. In: Chapman, M./Dixon, R. A. (Hrsg.): *Meaning and the Growth of Understanding. Wittgenstein's Significance for Developmental Psychology*. Berlin: Springer, S. 151-166.
- Roth, H. (1965): *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover: Schroedel.
- Seel, N.M. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Shweder, R.A. (1984): Ähnlichkeit und Korrelation im Alltagsdenken: Magisches Denken in Persönlichkeitsbeurteilungen. In: Schöffthaler, T./Goldschmidt, D. (Hrsg.): *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 204-225.
- Spence, D.P. (1982): *Narrative Truth and Historical Truth. Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*. New York: Norton.
- Spranger, E. (1929): *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1930): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Niemeyer.
- Strawson, P.F. (1987): *Skeptizismus und Naturalismus*. Frankfurt: Athenäum.
- Tenorth, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, D./Markowitz, J./Stichweh, R./Tyrell, H./Willke, H. (Hrsg.): *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 694-719.
- Thomae, H. (1968): *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tiedemann, J. (1998): Kognitive Stile. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 247-251.
- Vowinkel, E. (1923): *Pädagogische Typenlehre*. München: Rösl & Cie.
- Weber, M. (1982): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsgg. von J. Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Winckelmann, J. (1972): Idealtypus. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*, Bd. 2. Frankfurt: Fischer, S. 351-354.

Abstract: *The mediation between scientific knowledge and practical action is considered a crucial feature of pedagogical professionalism. The conditions required to achieve this mediation, however, are hardly known. Following a discussion of the case-relatedness of professional knowledge, the author investigates the assumption that typologies represent a form of knowledge which could help achieve the envisaged mediation between theory and practice. He differentiates between two forms of typological thinking and discusses reservations concerning typologies.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.