

Müller, Burkhard

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. 474 S. Band 2: Pädagogisches Wissen. 367 S. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2007. Je Band EUR 36,00 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 152-155



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Burkhard: Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. 474 S. Band 2: Pädagogisches Wissen. 367 S. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2007. Je Band EUR 36,00 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 152-155 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-50529 - DOI: 10.25656/01:5052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50529>

<https://doi.org/10.25656/01:5052>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

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.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte	V
Mitteilung der Redaktion.....	VIII
 <i>Thementeil: Kulturen der Bildung</i>	
 <i>Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach</i>	
Einleitung in den Thementeil	1
 <i>Astrid Messerschmidt</i>	
Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik	5
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ...	18
 <i>Nicolle Pfaff</i>	
Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere?	34
 <i>Ingo Kollar/Frank Fischer</i>	
Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts	49
 <i>Werner Helsper</i>	
Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung	63
 <i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“	81

Allgemeiner Teil

Uwe Maier

Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von
Lehrkräften 95

Susann Rabold/Dirk Baier

Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für
Lernbehinderte 118

Besprechungen

Margret Kraul

Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend 142

Ewald Terhart

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-
theoretische Bestandsaufnahme
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit.
Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung 145

Frauke Stübiger

Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute.
Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen 149

Burkhard Müller

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur
Empirie des Pädagogischen.
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen 152

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 156

Schulfächer und ihre Didaktiken im Mittelpunkt stehen. Im Einzelnen werden Beiträge für die Fächer Mathematik (Michael Neubrand/Johanna Neubrand), Biologie (Corinna Höbke), Geschichte (Dietmar von Reeken), Deutsch (Thomas Zabka) sowie Politik und Wirtschaft (Karl-Josef Burkhard/Inga Hartz) vorgelegt. Den zum Teil sehr anregenden Beiträgen ist gemeinsam, dass sie ihren Ausgangspunkt jeweils bei den PISA-Ergebnissen nehmen und grundsätzliche Probleme der jeweiligen Fachdidaktik erörtern. So verständlich wie dieses Vorgehen ist, wirft es doch zugleich eine Schwierigkeit auf, die auch für den letzten Teil des Bandes gilt. Die dort formulierten „fächerübergreifenden Anregungen“ beziehen sich auf das Lehren und Lernen mit neuen Medien (Jürgen Petri), die Mädchen- (Sylvia Jahnke-Klein) und Jungenförderung (Jürgen Budde) sowie die Förderung allgemein (Wolfgang Mischke). Aktuelle Auseinandersetzungen mit Fragen der Fachlichkeit und Fragen der Förderung kommen ohne eine detaillierte Auseinandersetzung mit den PISA-Ergebnissen und den dazu publizierten Konsequenzen nicht aus. Zugleich gerät dabei die Spezifik der Schulform Gymnasium an den Rand, genauer: neue fachdidaktische Antworten auf die vorfindlichen Probleme und neu bedachte Förderstrategien gelten für die Schülerinnen und Schüler *aller Schulformen*. Sie zielen auf eine Jugendschule ab. Eine gymnasiale Ausrichtung könnte sich hier – jenseits der Berücksichtigung der durchschnittlich höheren Leistungsfähigkeit und -geschwindigkeit der Lernenden – nur im Rekurs auf die spezifischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe (vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit) abbilden. Auch für die innere Gestaltung der gymnasialen Oberstufe sind Konsequenzen aus PISA zu ziehen. Sie werden in dem Beitrag von Kiper mit Stichwörtern wie „selbstständiges Lernen“ (S. 83) oder dem Hinweis auf das in einigen Bundesländern neue fächerübergreifend konzipierte „Seminarfach“ (ebd.) nur angedeutet.

Mit dem Band „Gymnasium heute“ liegen sehr lesenswerte Bausteine zur Entwicklung des Gymnasiums in der Binnenperspektive vor, die klar auf die „Förderung der Vielen“ abheben. Allerdings bleibt mit Blick auf die

Einbindung des Gymnasiums in das gesamte Bildungswesen die wichtige Frage ausgespart, wie die Vorbereitung von Studier- und Berufsfähigkeit erfolgen kann – etwa im Sinne des vor längerem diskutierten Modells eines Abiturs I und eines Abiturs II, im Sinne des niederländischen Beispiels von Netzwerken zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschulen oder im Sinne der Absicherung von basalen Fähigkeiten und Kompetenzen (nach L. Huber), bei paralleler Diversifizierung des schulfachlichen Angebots und möglicher Spezialisierung der Absolventen. Neben der inneren Gestaltung und Qualitätssicherung des Bildungsganges entscheidet sich nämlich die „Förderung der Vielen“ maßgeblich an der Frage nach der Berechtigung des Abiturs und der Passung zu den weiterführenden Wegen.

Prof. Dr. Frauke Stübig
Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft – Humanwissenschaften
Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel
E-Mail: stuebig@uni-kassel.de

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. 474 S. Band 2: Pädagogisches Wissen. 367 S. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2007. Je Band EUR 36,00.

Die umfangreiche Studie ist Ergebnis einer etwa 10-jährigen, von der DFG geförderten Forschungsarbeit, die unter Leitung der Herausgeber an den Instituten für Erwachsenenbildung der Universitäten Frankfurt und Marburg stattfand. Sie greift über eine Thematik der Erwachsenenbildung weit hinaus. Die Frage nach (gesellschaftlichem) „Umgang mit Wissen“ zielt allgemeiner auf die Phänomene einer Entgrenzung des Pädagogischen: Können in der so genannten Wissensgesellschaft mit ihrer „Institutionalisierung des Lernens in allen Lebenslagen und Altersstufen“ (I, S. 16) die herkömmlichen Felder von Erziehung und Bildung nur noch ein Teilsegment des organisiert Pädagogischen sein? Die Autoren wollen sich dabei nicht mit „gesellschaftlichen Glo-

balgemälden“ zur „Universalisierung des Pädagogischen“ begnügen, sondern mit empirischen Recherchen die Frage beantworten, „ob und inwiefern einerseits die (Etablierung und Reproduktion der) Wissensgesellschaft von (ubiquitär) verfügbaren Formen pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung abhängt und andererseits die Universalisierung des Pädagogischen die (ubiquitär) vorfindbare Produktion und Distribution von Wissen voraussetzt“ (ebd.). Ambitionierter Anspruch der Studie ist demnach: „Sie zeigt auf der Grundlage differenzierter Fallanalysen und theoretischer Systematisierungen, dass der Umgang mit Wissen auch jenseits der bekannten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in hohem Maße pädagogisch strukturiert ist und den Regeln pädagogischer Kommunikation folgt“ (I, 11). Wie kann es gelingen, diesen wahrhaft kühnen Bogen von der weit ausgreifenden Fragestellung zum Zeigen im empirischen Detail (et vice versa) nicht zusammenbrechen zu lassen?

Das ist einerseits die Frage nach dem empirischen Zugang, andererseits die nach den Möglichkeiten seiner theoretischen Systematisierung. Als empirische Methode wählt die Studie, der Komplexität der Fragestellung entsprechend, ein ethnographisches Vorgehen als „flexible, methodenplurale, kontextbezogene Strategie“ (II, S. 333); der zweite Teil stützt sich auf 30 vertiefende Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen. Als Untersuchungsfeld dienen zwei „unter dem Aspekt sozialer Integration stark kontrastierenden sozialen Welten von Obdachlosen und Führungskräften im Betrieb“ (I, S. 17). Genauer: Zwei komplexe, konzern- oder netzwerkförmig gegliederte Organisationen, deren eine sich aus einem karitativen Verein für Wandergelesenen zu einem ausdifferenzierten Non-Profit-Dienstleistungsanbieter für wohnungslose Randgruppen entwickelt hat; die andere war ursprünglich Teil eines Unternehmens der Großindustrie und betreibt auf dessen ehemaligem Gelände einen Industriepark mit Rundum-Service (vom Gebäudemanagement bis zur Öffentlichkeitsarbeit), für dort siedelnde „High-Tech“-Firmen.

Die Wahl der Felder und das Interesse an ihrem Kontrast begründet sich in Gemein-

samkeiten: Beide Organisationen haben mit Erwachsenen zu tun, die dort weder erzogen noch gebildet werden wollen; beide sind gleichwohl ohne organisierte „pädagogische Kommunikation“ nicht vorstellbar, zumal beide sich als „lernende“, d.h. in hohem Maß auf selbstreflexiv gesteuerte Veränderung angelegte Organisationen verstehen. Die speziell untersuchten Teilbereiche liefern interessant zu vergleichendes Material dafür: Im *Wirtschaftsunternehmen* Mitarbeiterneueinführung, Abteilungsleiter-Sitzung, Tag der offenen Tür, Anwohnerforum und Unternehmensmagazin; im *Sozialverein* die Klientenberatung, eine Literaturwerkstatt, Obdachlosen-Café, Exkursion mit Klienten, Produktion einer Straßenmagazins.

Der Begriff „pädagogische Kommunikation“ ist die von Luhmann übernommene zentrale Leitkategorie des theoretischen Zugriffs. Er wird verstanden als „Kopplung von pädagogischer Absicht, von Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen“ (ebd.). Auf eine Orientierung an zentralen pädagogischen Konzepten wie Erziehung und Bildung wird explizit verzichtet. Wer aber vermutet, „Universalisierung des Pädagogischen“ entstehe einfach durch Ausweitung und banalisierende Ausdünnung des Begriffs (nach den Motto, jede Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen ist irgendwie „pädagogisch“), sollte den methodologischen Stellenwert dieser Begriffsbestimmung beachten. Zwar darf der Gegenstand nicht verschwimmen; wer aber das empirisch zu Findende nicht präjudizieren will, muss der empirischen Füllung überlassen ob es sich um Erziehungs- oder Bildungsprozesse oder um keines von beidem handelt. Man kann die in der Definition vorkommenden Begriffe mit einem metaphortheoretischen Begriff als „leere Konzepte“ (Buchholz/v. Kleist: Szenarien des Kontakts. Gießen 1997, S. 75 ff.) lesen; ihr heuristischer Nutzen besteht eben darin, Erkenntniswege zu öffnen, ohne das auf ihnen zu Findende vorweg festzulegen.

Gleichwohl ist die Leitkategorie „pädagogische Kommunikation“ schon Folge eines (von den Autoren offen diskutierten) Projektumbaus, der in der Darstellung auch zu Brüchen und stellenweise zu Unübersichtlichkeit führt.

Das ursprüngliche Vorhaben, von der noch offeneren Kategorie „Umgang mit Wissen“ auszugehen und Formen der Vermittlung, Aneignung und Überprüfung als „dreiperspektivische Relationierung“ (I, S. 36) empirisch zu entfalten, erzeugte eine nicht mehr handhabbare Überkomplexität, die reduziert werden musste (vgl. I, S. 39). Dies wird damit gerechtfertigt, „dass die zirkulär-rekursive Verknüpfung von empirischer Forschung und Theoriebildung, wie sie von der ‚grounded theory‘ zum Programm erhoben wird, in der Empirie des Forschungsprozesses mit ‚Kosten‘ verbunden ist, die letztlich nur aufgefangen werden können, indem der Akzent von den Befunden empirischer Forschung auf die Theoriebildung verschoben wird“ (I, S. 37). Ich verstehe das so: Da die ursprüngliche Frage nach der Universalisierung bzw. Ubiquität des Pädagogischen ins empirisch Uferlose führte, verlagerten die Autoren ihre Forschung von der Frage: *Was* ist das empirisch fassbar ‚Pädagogische‘ jenseits des Bildungssystems? hin zur Frage: *Wie* wird „pädagogische Kommunikation“ als Prozess des Verknüpfens von pädagogischen Absichten der Wissensvermittlung mit Aneignungsformen und Überprüfungsverfahren sowie einer entsprechenden Adressatenkonstruktion sozial hergestellt, und zwar unter Bedingungen, die dies eher unwahrscheinlich sein lassen? Obwohl damit die eingangs formulierte Fragestellung faktisch aufgegeben wird, kann man doch aus zwei Gründen von theoretischem Gewinn sprechen.

Zum einen ist jene Universalisierungsfrage letztlich eher von (erziehungs-)soziologischem Interesse, während die Frage, wie sich pädagogische Kommunikation konstituiert, von einer empirisch fundierten Erziehungswissenschaft nicht ausgeklammert werden kann. Sie wird auch für das Bildungssystem selbst um so brisanter, je mehr sich die Unterstellung als brüchig erweist, pädagogische Institutionen und didaktische Arrangements seien per se Garanten dafür, dass pädagogische Kommunikation und insbesondere eine solche der wirksamen Art, organisatorisch gefestigt, dauerhaft und vollständig stattfindet. Nicht nur in den von anderen Interessen überlagerten pädagogischen Felder wie Erwachsenenbildung, Jugend- und Sozialarbeit oder pädagogischen

Formaten der Medien, sondern auch in der Schule vermehren sich die Indizien, dass die „pädagogische Provinz“ höchst ungesichertes und anderweitig besetztes Gelände sein kann, auf welchem explizite, intensiv personenbezogen vermittelnde und zugleich aneignungswirksame pädagogische Kommunikation eher Ausnahme als Regel ist – jedenfalls alles andere als selbstverständlich. Deshalb ist es für eine empirisch fundierte Theoriebildung höchst aufschlussreich, an einem solchen Feld gezeigt zu bekommen, wie gerade explizite, im intensiven pädagogischen Bezug gesuchte Vermittlungsformen auf problematische oder abwehrende Aneignungsformen stoßen, wie pädagogische Kommunikation sich geradezu möglichst unsichtbar machen muss, um wirksam zu sein; es sei denn, sie wirke indirekt über Medien und unter der Bedingung einer *Abwesenheit* ihrer Adressaten. Es ist aufschlussreich zu verfolgen, wie pädagogische Kommunikation auf „hybrid-uneindeutige“ Weise in andere Kommunikationsformen, z.B. in Sitzungen oder informellen Café-Gesprächen, eingestreut erscheint und dies in „flüchtigen“ und „rudimentären“ Formen, welche dennoch genau beschrieben werden. Sie können auch wirksam sein, weil sie in „netzwerkartigen“ Bezügen immer wieder auftauchen (vgl. bes. I, S. 437ff.). „Pädagogische Kommunikation“ erscheint hier in empirischer Beschreibung weniger in Reinform, sondern als „Übergang“ (vgl. II, S. 15) aus alltäglicher Informationsvermittlung. Sie ist, wie sich das auch am Beispiel von Jugendarbeit zeigen lässt, als kunstvolle Modulation (Goffman) des Rahmens alltäglicher Kommunikation beschreibbar.

Zum Zweiten eröffnet der Fokus auf pädagogische Kommunikation eine professionstheoretische Wendung der Fragestellung: nach dem „Wissen, über das die an der Kommunikation beteiligten Personen verfügen und von dessen Einsatz das Gelingen der Kommunikation abhängt“ (II, S. 15). „Pädagogisches Wissen“ wird verstanden als „Medium, in dem Vermittlungsakteure die von ihnen verantwortete (pädagogische) Kommunikation beobachten. Es ist die ‚aufgabeninterne Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit‘ (Tenorth)“ (II, S. 16). Dies betrifft nun erst recht den Kern erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Empirisch rekonstruiert wird dies am Leitfaden der folgenden Typologie: Aufgabenbezogenes Wissen (1) bezieht sich auf feldübergreifendes und feldspezifisches Wissen über Adressaten, Vermittlungstätigkeiten sowie über Wissensüberprüfung und ihre unter Umständen problematischen Folgen, insbesondere ungewünschte Exklusion. Phasenbezogenes Wissen (2) bezieht sich auf drei Phasen: auf raum-zeitliche und soziale Bedingungen der Initiierung pädagogischer Kommunikation, auf die Herstellung von Bindungen als Medium von Veränderungsbereitschaft sowie auf die „Herstellung von Selbständigkeit im Medium kontrollierter Verantwortungsübergabe“ (II, S. 231). Schließlich Selbstbeobachtungswissen (3), sei es als individuelle oder (in Gruppendiskussionen beobachtbare) kollektive Reflexivität. Ein erweitertes, zum Teil quer liegendes Modell pädagogischen Wissens wird im theoretischen Schlussteil angeboten (vgl. II, S. 298).

Insgesamt werden im zweiten Band die Grenzen des Anspruchs jener „zirkulär-rekursiven“ Verknüpfung von Empirie und Theoriebildung besonders deutlich sichtbar. Das typologische Schema pädagogischen Wissens ähnelt sehr den bekannten Mustern kasuistischer Fallbearbeitung in personenbezogenen Dienstleistungen wie Soziale Arbeit, Beratung oder Therapie. So kann durch Auffüllung des Schemas mit Material aus beiden Untersuchungsfeldern, wohl gezeigt werden, dass auch in solchen nicht pädagogisch gerahmten Feldern „pädagogisches Wissen“ im Spiel ist und auf kasuistische Weise generiert wird, wenn es gilt, Wissensvermittlung als Prozess zu bearbeiten. Es kann aber kaum gezeigt werden, wie sich solches pädagogisches Wissen in den Praktiken der Akteure konstituiert. Dies liegt

sicher auch daran, dass sich die Studie in diesem Teil ganz auf Experteninterviews und Gruppendiskussionen verlässt und den ethnographischen Zugang zurückstellt. Rekonstruierbar wird so Wissen *über* pädagogisches Wissen; die Ebene des Performativen wird nicht zugänglich. Wenn schon, wie vielfach empirisch belegt, das Wissen ausgebildeter Pädagogen über ihr pädagogisches Wissen im Sinne von implizitem, verkörpertem Wissen, von „tacit knowledge“ höchst fragmentarisch ist, dann ist hier erst recht nichts anderes zu erwarten. So bleibt es dabei, dass, anders als im Teil über Konstitutionsprozesse pädagogischer Kommunikation in nicht pädagogisch gerahmten Feldern, der theoretische Gewinn eher schmal ausfällt. Interessante Illustrationen zu neuartigen Nutzungs- und Produktionsfeldern solchen Wissens sind es immerhin.

Hervorzuheben ist schließlich die am Schluss des zweiten Bandes noch einmal zusammengefasste selbstkritische Reflexion des Projektverlaufs, die nicht nur einen methodisch spannenden Kommentar zu solchen Theorie generierenden Projekten liefert, sondern auch noch einmal die Projektergebnisse auf interessante Weise spiegelt. Trotz aller Brüche und Grenzen ist den Autoren zu bestätigen, dass sie ein für eine empirische Fundierung der Erziehungswissenschaft hoch bedeutsames Pionierwerk vorgelegt haben. Es ist vor allem zu wünschen, dass es in seinen grundlegenden Fragenstellungen aufgegriffen und nicht als ausuferndes Nebenthema einer Bindestrich-Pädagogik abgetan wird.

Prof. Dr. Burkhard Müller
Matterhornstraße 74 a
14129 Berlin
E-Mail: bmullerberlin@alice-dsl.de