

Schäfer, Alfred [Hrsg.]; Thompson, Christiane [Hrsg.]

## Arbeit am Begriff der Empirie

Halle : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2014, 202 S. - (Wittenberger Gespräche; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred [Hrsg.]; Thompson, Christiane [Hrsg.]: Arbeit am Begriff der Empirie. Halle : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2014, 202 S. - (Wittenberger Gespräche; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90199 - DOI: 10.25656/01:9019

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90199>

<https://doi.org/10.25656/01:9019>

### 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.

### 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.

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einer Situation der zunehmenden Ausdifferenzierung und Erweiterung ihres Wissens. Zugleich hat sich in den letzten Jahren unter dem Stichwort der „Bildungsforschung“ eine Programmatik entwickelt, die beansprucht, koordiniertes und übergreifendes Wissen über Erziehungs- und Bildungsphänomene hervorzubringen. In diesem Spannungsfeld von Pluralisierung und Verfügungsanspruch erneuert sich die Frage nach der „Empirie“: Wie sind die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Empirie, ihr systematischer Problemgehalt sowie ihre Einbettungen in gesellschaftliche Entwicklungen zu bestimmen?

**ISBN 978-3-00-046036-4**

**WG II**

Arbeit am Begriff der Empirie

Schäfer/Thompson

Alfred Schäfer  
Christiane Thompson (Hrsg.)

## **Arbeit am Begriff der Empirie**

**Wittenberger Gespräche II**

SCHÄFER / THOMPSON (HRSG.)

---

Arbeit am Begriff der Empirie

**Wittenberger Gespräche 2013**

ALFRED SCHÄFER / CHRISTIANE THOMPSON (HRSG.)

**ARBEIT AM BEGRIFF  
DER EMPIRIE**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet abrufbar unter [http:// dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de).

© 2014 Schäfer/Thompson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung der Herausgebenden nicht zulässig.

ISBN 978-3-00-046036-4

**Inhalt**

Inhalt .....	5
<i>Alfred Schäfer und Christiane Thompson</i> Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung.....	7
<i>Kirsten Puhr</i> Erzählung als Konzept empirischer Forschung .....	29
<i>Ralf Mayer und Britta Hoffarth</i> Artikulation und (auto)biographischer Anspruch .....	39
<i>Gaja von Sychowski</i> Korrelation als Differenz im Zusammenhang.....	61
<i>Norbert Meder und Stefan Iske</i> Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung .....	79
<i>Wolfgang Meseth</i> Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.....	101
<i>Olaf Sanders</i> Die Empirie des Schulhausmeisterkindes Mike Kelley Zu Risiken und Dringlichkeit minderer Wissenschaft .....	125
<i>Thomas Müller</i> Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild? .....	157
<i>Edgar Forster</i> Evidenz in der Erziehungswissenschaft analysieren.....	181
AutorInnen des Bandes .....	201

## Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung

„Denn ist das Erkennen das Werkzeug, sich des absoluten Wesens zu bemächtigen, so fällt sogleich auf, daß die Anwendung eines Werkzeugs auf eine Sache sie vielmehr nicht läßt, wie sie für sich ist, sondern eine Formierung und Veränderung mit ihr vornimmt. Oder ist das Erkennen nicht Werkzeug unserer Tätigkeit, sondern gewissermaßen ein passives Medium, durch welches hindurch das Licht der Wahrheit an uns gelangt, so erhalten wir auch so sie nicht, wie sie an sich, sondern wie sie durch und in diesem Medium ist“ (Hegel 1970, S. 68).

Seine „Phänomenologie des Geistes“ läßt Hegel mit einer traditionsstiftenden Unterscheidung beginnen: dem Verhältnis von zu erkennendem und erkanntem Gegenstand, das sich nicht anders denn als Differenz fassen läßt. Wie auch immer das Tun des Erkennens gefasst wird – es konstituiert eine Relation zum unbezüglichen (absoluten) Gegenstand, die sich nicht einfach im Nachhinein wieder „abziehen“ läßt. Die neuzeitliche Erkenntnistheorie hat sich an dieser Differenz von Gegenstand und Erkenntnis abgearbeitet und sie hat diese Differenz in die Entwicklung einer empirischen Forschung hineingetragen, die in Fortsetzung und Kritik einen strengen Methodenbegriff ausbildete. Der Positivismus verlegte sich in seiner antimetaphysischen Ausrichtung auf eine rigide Abgrenzung des Erfahrbaren<sup>1</sup>. Seine Versuche, das Terrain der wissenschaftlichen Erkenntnis verbindlich zu ordnen, ist nicht zuletzt als eine Disziplinierung der Subjektivität der Forschenden zu begreifen (vgl. Daston/Galison 2007).

Der Begriff der wissenschaftlichen Methode fasst bis heute den modernen Anspruch, dass die wissenschaftliche Empirie eine Perspektive auf die Wirklichkeit entwirft; denn ohne „Objektivität“ ist wissenschaftliche Empirie bzw. überhaupt Wissenschaft nicht vorstellbar. Zugleich hat sich das Spektrum der wissenschaftlichen Methoden für die Erforschung des Sozialen erheblich differenziert und neuausgerichtet, nicht zuletzt aufgrund der Überlegung, dass die Wirklichkeit(en) des Sozialen anders zu fassen sind als fallende Äpfel. So haben sich die Ansprüche der Wahrheit und Gültigkeit von empirischer Forschung auf Kriterien wie „Fruchtbarkeit“ oder

---

<sup>1</sup> In der Variante des Logischen Positivismus ging es um eine Abgrenzung dessen, was als sinnvolle Aussagen verstanden werden konnte.

„Kohärenz“ verlegt, oder es werden Prozesse gemeinsamer Diskussion und Prüfung zur Validierung der Ergebnisse angesetzt.<sup>2</sup> Rheinbergers Studien zur Entwicklung der Epistemologie (2007) zeigen eben die wissenschaftliche Produktion der Empirie als historischen und sozialen Prozess, dem Wirklichkeitsauffassungen vorausliegen, die von Forscherkollektiven, angepassten Methodologien und sozialen Praktiken wie Bestätigungsritualen gestützt werden. Zunehmend scheint dabei auch im ‚doing science‘ die Bearbeitung der Differenz von Empirie und Wirklichkeit als erkenntnistheoretisches Problem in den Hintergrund zu rücken.

Mit der Vervielfältigung von methodischen Verfahren und damit einhergehend der Vielzahl wissenschaftlich bereitgestellter Ergebnisse hat sich indes auch eine Problematik ergeben, die sich am besten in Abgrenzung zum Alltagswissen beschreiben lässt. Die neuzeitliche Wissenschaft hatte sich nicht zuletzt in Abgrenzung zum alltäglichen Wissen konstituiert und ein eher begründetes Wissen versprochen. Damit ergab sich neben der Bearbeitung der Differenz von Empirie und Wirklichkeit zugleich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen.

Bei dieser Auseinandersetzung ist die Frage leitend, was die Überlegenheit des wissenschaftlich erzeugten Wissens gegenüber dem Alltagswissen gewährleistet. Hier sind Abgrenzungen notwendig. Lange galt die Auffassung, dass die Ersetzung des Alltagswissens irgendwann durch ein wissenschaftliches Wissen möglich sein könnte. Als (extremes) Beispiel kann Comtes Idee einer „positivistischen Gesellschaft“ gelten, in der gesellschaftliche Entwicklung als *notwendige* Realisierung wissenschaftlichen Fortschritts gedacht wird. Vorstellungen von der Lösung sozialer Probleme durch Wissenschaft wurden bis in das letzte Drittel des 20. Jh. sehr optimistisch vertreten.<sup>3</sup> Sie sind mit ihrem Anspruch einer Aufklärung und Sinnkontrolle des Alltagswissens bis heute präsent, obwohl sich gegenläufig die Widerständigkeit des Alltagswissens zeigt: Letzteres hat eine ‚eigene komplexe Empirie‘, die durch wissenschaftliche Erkenntnisse allenfalls ergänzt, aber nicht ersetzt werden könne.<sup>4</sup>

Die hier vorgelegte Skizze einer Entwicklung des Streits um die wissenschaftliche Aufarbeitung der Wirklichkeit einerseits und die Ausdifferenzierung unterschiedlicher methodischer Programme andererseits lässt sich auf die Gegenwart der Erziehungswissenschaft beziehen. An ihr soll der Ausgangspunkt einer „Arbeit am Begriff der Empirie“ zunächst Gestalt

2 Diese Entwicklung schließt übrigens nicht den ‚naiven Empiristen‘ aus, der an die Übereinstimmung der von ihm hervorgebrachten Empirie mit der Wirklichkeit oder der in positivistischer Manier an die Kontrollierbarkeit der Empirie durch die Wirklichkeit glaubt.

3 Vgl. zum Thema der Verwissenschaftlichung des Sozialen (auch und besonders im Verhältnis zu seiner Repräsentation): Raphael 1996.

4 Blumenberg (1964) hat darauf hingewiesen, dass bereits im 18. Jahrhundert das alltägliche Wirklichkeitsbewusstsein und eine wissenschaftliche Empirie auseinander treten.

gewinnen (1.). Nach einer disziplinären Schärfung des Themas, bei der die „Arbeit am Begriff der Empirie“ im Zeichen einer nicht empiristisch reduzierten Forschung dargestellt werden soll (2.), gehen wir auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung als exemplarisches Betätigungsfeld einer Arbeit am Begriff der Empirie ein (3.). Die Einleitung schließt mit einer Zusammenfassung der Beiträge des Bandes (4.).

## 1. ‚Kreuzwege‘ der erziehungswissenschaftlichen Empirie

Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen ist eine doppelte Differenz in ihrer Bedeutung und Folge für die erziehungswissenschaftliche Empirie: Es geht zum einen um die Differenz von Wirklichkeit und Erkenntnis und zum anderen um das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen. Unter Rückgriff auf diese doppelte Differenz lässt sich die Situation der Erziehungswissenschaft skizzieren. Diese befindet sich in der Lage der Erweiterung und Vervielfältigung ihres Wissens, der Ausdehnung bzw. Übersetzungen „pädagogischer Sprachspiele“ sowie einer Vermehrung der Strategien und Formen, über die erziehungswissenschaftliches Wissen in gesellschaftliche Praxis gelangt. Angesichts dieser Lage verkompliziert sich die Bearbeitung der Differenz von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen, so dass es sich wohl so verhält wie in modernisierungs- und kontingenztheoretischen Betrachtungen festgehalten: Mit der Vervielfältigung und Zunahme des Wissens spezifizieren und vertiefen sich die Regionen der Unsicherheit und Ungewissheit des Handelns, welche doch durch das erworbene Wissen überwunden werden sollten (Gamm 2000, Liesner/Wimmer 2003). Auch die Erziehungswissenschaft hat sich demnach ‚entscheidungsreif‘ geforscht: Die Ungewissheit, erzeugt durch wissenschaftliche Empirien, bürdet die Rolle einer professionellen und zugleich letztlich nicht begründbaren Entscheidung und Verantwortung auf.

Es ist wohl diese eigenartige Verquickung einer Hegemonie wissenschaftlichen Wissens und seiner gleichzeitigen Relativierung, die neue Initiativen einer erziehungswissenschaftlichen Empirie hervorgebracht haben. Kaum jemals zuvor wurden derart große Anstrengungen unternommen, koordiniertes und übergreifendes Wissen über Erziehungs- und Bildungsphänomene hervorzubringen. Ein weltweites ‚Unternehmen‘ wie die PISA-Studien, die Bildungsberichterstattung, die flächendeckende Ermittlung der Qualität und möglichen Weiterentwicklung von pädagogischen Institutionen – alle diese Projekte organisieren eine Empirie um die Kriterien der Effizienz und Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen. Sie sind zu sehen im Kontext einer so genannten „Neuen Steuerung“, die nach ökonomischen Vorstellungen Entwicklungs- und Zielperspektiven für öffentliche Institutionen zu bestimmen, zu realisieren und zu evaluieren suchen (Radtko 2009, Bellmann 2006, 2012). In der Fokussierung und Zentrierung auf die „Leistungsfähigkeit“ der (Bildungs)institution entsteht der Anspruch, das ver-

streute, unübersichtliche bzw. plurale (erziehungswissenschaftliche) Wissen zu ordnen und zu gewichten.

Die Ausrichtung der ‚neuen Empirie‘ geht auf eine hegemoniale Schließung der Differenz von wissenschaftlicher und alltäglicher Empirie: Die praktische Effektivität und die erschöpfende Ausnutzung aller institutionellen und menschlichen Ressourcen soll implementiert und kontrolliert werden. Bildungsprogrammatiken, pädagogische Einrichtungen und menschliche Praktiken werden einer effizienzorientierten wissenschaftlichen Empirie unterworfen. Dabei wird ein Macht- und Wahrheitsregime entwickelt, dessen Entwicklungsperspektiven und Evaluationen der Vorgabe gehorchen, die Differenz von wissenschaftlicher und alltäglicher Empirie in einer Erfolgs- und Steigerungsrhetorik aufzuheben.

Die skizzierten Entwicklungen der Ausdifferenzierung und der hegemonialen Schließung markieren eine gegenläufige Arbeit am Begriff der Empirie, bei der das Verhältnis von wissenschaftlicher und alltäglicher Empirie als Gegenstand von Auseinandersetzungen sichtbar wird. Die Rede einer Vervielfältigung des Wissens verweist *einerseits* auf einen Plural von Rationalitäten, mit denen Sachverhalte und Dinge geordnet werden, und damit auf die Unmöglichkeit einer übergreifenden Perspektive. Es ist die Pluralität wissenschaftlich erzeugter Ordnungsvorstellungen, die der alltäglichen Empirie zugleich die Entscheidung überlässt und sie in ihrer Verantwortlichkeit autorisiert.

*Andererseits* wird von einer wissenschaftlich erzeugten Empirie ausgegangen, die in sich von einer Rationalität beherrscht wird und dem (pädagogischen) Alltagswissen überlegen ist. Letztlich beruht ein solcher Überlegenheitsanspruch auf einer behaupteten Überbrückbarkeit der Differenz von wissenschaftlicher Empirie und Wirklichkeit, die letztlich über eine gesellschaftliche bzw. politisch erwünschte Funktionalität „begründet“ wird und damit die Auseinandersetzung einer wissenschaftlichen Diskussion entzieht. Die Erziehungswissenschaft bewegt sich heute im Spannungsfeld dieser Positionierungen, d.h. im Spannungsfeld zwischen Verfügung und Unverfügbarkeit von Wissen. Zugleich ist damit die Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Selbstverortung der Erziehungswissenschaft markiert: Angesichts der Grenzen des Wissens geht es immer auch um den Wissenschaftsanspruch, um die Frage erziehungswissenschaftlicher Wissensgewinnung und Forschung. Worin kann dieser Wissenschaftsanspruch gesehen werden?

Der Wissenschaftscharakter von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist letztlich immer schon ein Gegenstand der disziplinären Auseinandersetzung gewesen. Lange hat man diskutiert, worin der eigenständige Charakter dieser Wissenschaft zwischen Ethik und Psychologie bestehen sollte. Mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat sich der eigentümliche Wissenschaftstypus einer ‚Wissenschaft von und für die Praxis‘ ausgebildet – eine Bearbeitungsperspektive, die einen Wissenschaft und Praxis

überspannenden Empiriebegriff postulierte. In den 1960er Jahren kam es dann zu einer empirischen Wende, die den Eigenwert und die Überlegenheit eines wissenschaftlichen Empiriebegriffs kritisch-rationalistischer Provenienz proklamierte. Als drittes ‚Paradigma‘ wurde die Kritische Erziehungswissenschaft aus der Taufe gehoben.<sup>5</sup> Die beiden skizzierten Entwicklungen der Gegenwart verweisen demgegenüber auf eine Tendenz, welche die Wissenschaft und deren Empirie wieder stärker im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen positioniert: Neu ist, dass und wie sich Grenzmarkierungen zwischen den Wissenschaften und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zunehmend verwischen. Die Gründe sind vielfältig und mit Konzepten wie „Dialektik der Verwissenschaftlichung“ (Beck/Bonß 1989) oder „Wissensgesellschaft“ (vgl. Höhne 2003, Stehr 2001) eher umschrieben als in ihrer Komplexität bestimmt.

Wissenschaftsintern besteht eine Folge dieser Entwicklung aber augenscheinlich darin, dass die Gewinnung und die Verwendung wissenschaftlichen Wissens nicht allein über die wissenschaftlichen Methoden eingeholt werden können, mit denen das Wissen generiert wurde. In den Blick zu nehmen wären wohl auch die Grenzen des Geltungsanspruchs wissenschaftlich erzeugter Empirie und die Bearbeitung der Differenz von wissenschaftlichem und praktischem bzw. alltäglichem Wissen, was sich nicht zuletzt über kategoriale Vorgriffe und Relevanzkriterien für die Behauptung einer Wirklichkeitsreferenz der Empirie vollzieht. Angezeigt ist damit erstens eine breitere wissenschaftstheoretische Diskussion hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Wissensformen und Wissensordnungen, mit denen Gegenstandsfelder des Pädagogischen konfiguriert werden.<sup>6</sup> Zweitens wird damit die Frage virulent, auf welche Weise eine erziehungswissenschaftliche Forschung sich noch einmal in einer reflexiven oder problematisierenden Weise zu ihren Leitkategorien verhalten kann. Und drittens besteht die Aufgabe darin, die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion insgesamt in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen zu diskutieren.<sup>7</sup>

Diese drei Perspektiven sind Gegenstand des vorliegenden Sammelbandes und werden programmatisch als „Arbeit am Begriff der Empirie“ bezeichnet. Diese „Arbeit“ übersteigt demnach das Programm einer erfah-

- 
- 5 Hier kann exemplarisch an die Paradigmen Diskussion der 1960er und 1970er Jahre erinnert werden. Vgl. für eine Übersicht etwa Wulf 1977 und Ruhloff 1980. Darüber, inwieweit diese ‚Paradigmen‘ überhaupt eine paradigmatische Kraft in der Wissenschaftsentwicklung der Pädagogik entwickelt haben, kann man sicherlich streiten. Eine Darstellung und Figurierung neuerer Theorieentwicklungen etwa ab den 1980er Jahren ist bislang ein Desiderat geblieben.
- 6 Thomas Müller diskutiert in seinem Beitrag vergleichend die wissenschaftstheoretischen Programmatiken der empirischen Erziehungswissenschaft à la Brezinka und Rössner versus die jüngeren Ansätze einer evidenzbasierten Bildungsforschung.
- 7 In seinem Beitrag geht Edgar Forster den Resonanzen zwischen evidenzorientierter Forschung und dem Risikodiskurs um Kindheit nach.

rungswissenschaftlich disziplinierten Forschung, die nur als eine Form der Bearbeitung der Differenz von Empirie und Wirklichkeit gesehen werden kann. „Arbeit am Begriff der Empirie“ – das bezeichnet die Frage, was überhaupt als „Empirie“ zu fassen ist, welche Organisation des Erkenntnisraums damit zustande kommt und welche Machteffekte damit einhergehen. Zum letztgenannten Punkt gehört insbesondere das scheinbar unauflösbare Versprechen, über das aufzuklären, „was der Fall ist“ und „auf den Boden der Tatsachen“ zu gelangen (kritisch dazu: Hirschauer 2008, S. 167).

„Arbeit am Begriff der Empirie“ – dieser Ausdruck impliziert auch, dass wir nicht davon ausgehen, dass Umfang, Aufgabe und Rahmen dieses Tuns schon bestimmt wäre oder eine letztgültige Bestimmung erhalten könnte. Wir folgen damit einer Überlegung Theodor W. Adornos zur „Arbeit am Begriff“, welche sich explizit gegen die Vorstellung dialektischer Versöhnung und Ergebnisproduktion wendet (Adorno 1975). Dagegen konzipiert Adorno das Verhältnis von Sache und identifizierendem Begriff als Differenz: Die Sache übersteigt den Begriff um das, was sich begrifflich nicht identifizieren lässt. Die alternativlose Bindung des Denkens an Begriffe führt indes zu der Forderung und Herausforderung, sich mit der kategorialen Logik von Begriffen auseinanderzusetzen, sich ihren Ökonomien von Identifizierung und Entzug anzunähern.

Gegen eine „empiristische Reduktion der Empirie“ wird in den Beiträgen dieses Bandes das Ineinander von epistemologischen, philosophisch-kategorialen, methodischen und material-analytischen Forschungseinsätzen in der Erziehungswissenschaft einer disziplinären Reflexion zugänglich gemacht. Für einen Vorblick auf die wissenschaftstheoretischen, kategorialen und gesellschaftstheoretischen Dimension gilt es, die disziplinären Bezüge noch ein Stück zu schärfen.

## 2. Zum Empirie- und Wissenschaftsbezug in der Erziehungswissenschaft

Vergleicht man die gegenwärtige Diskussion zur Epistemologie und Wissenschaftstheorie mit den schon genannten Paradigmen-Diskussionen in der Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er, so scheint es, dass epistemologische Fragestellungen derzeit wenig Beachtung finden. Konnte sich ein Streit um die Wissenschaft der Erziehung zuvor noch über einen Marker wie ‚Positivismusstreit‘ artikulieren, so scheinen gegenwärtig die Referenzen zu fehlen, an denen sich derlei ‚Grundsatzdiskussionen‘<sup>8</sup> festmachen ließen. Pollak (2002) hat in diesem Sinn festgestellt, dass in der Wissen-

8 Von ‚Grundsatzdiskussionen‘ kann deshalb gesprochen werden, weil es in diesem ‚Paradigmenstreit‘ nicht nur um methodische Präferenzen, sondern zentral um das Verhältnis von Methode und Gegenstand ging. Kategoriale Vorgriffe und deren methodische Bearbeitbarkeit oder Nicht-Bearbeitbarkeit bildeten einen entscheidenden Fokus dieser Debatten.

schaftsforschung der Erziehungswissenschaft metatheoretische Problemstellungen zugunsten einer analytischen und empirischen Betrachtung der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ in den Hintergrund getreten seien (Pollak 2002, S. 233).

Diskussion und Kritik pädagogischen Wissens scheinen damit in die jeweiligen Zugänge und methodischen Herangehensweisen zurückzufallen, ohne dass die Differenz von Empirie und Wirklichkeit oder jene von wissenschaftlicher und alltäglicher Empirie (kategorial) noch eine Rolle spielen würden. Dazu passt womöglich auch die Beobachtung eines Rückgangs systematischer Entwürfe in der Pädagogik, wie sie in den 1970er und 1980er Jahren vielfach unternommen worden sind.<sup>9</sup> Fragen empirischer Geltung werden beispielsweise zunehmend über das Methodeninstrumentarium der empirischen Sozialforschung verhandelt und kaum auf weitergehende epistemologische oder wissenschaftstheoretische Debatten bezogen.

Auf den ersten Blick könnte man den Rückgang epistemologischer und wissenschaftstheoretischer Verständigungen in der Erziehungswissenschaft mit allgemeinen Entwicklungen der Wissenschaftstheorie und -forschung in Verbindung bringen. Auch hier wird eine Wissenschaftstheorie verabschiedet, die am Anspruch einer universalistischen Vorstellung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Wahrheit orientiert bleibt, wie dies im Logischen Positivismus verfolgt wurde. Herausgestellt wurden demgegenüber eine Historisierung, Soziologisierung und Pragmatisierung der wissenschaftlichen Forschung.

Zu nennen sind hier die Arbeiten Ludwik Flecks (1980) und Thomas Kuhns (1976), die zeigen, dass und wie die wissenschaftliche Erkenntnisbildung nur in Relation zu und in Anbindung an normalisierte, durchgesetzte Sichtweisen im Wissenschaftsbetrieb erfolgen kann. Ebenso kann auf die Arbeiten Karin Knorr Cetinas (1984) oder Bruno Latours (2002) verwiesen werden, die entgegen der Vorstellung von Stringenz und lückenloser Erklärungsfolge in der Wissenschaft belegt haben, dass wissenschaftliche Forschungsprozesse sich im Medium sozialer Aushandlungen und in Form eines pragmatisch orientierten Bastelns vollziehen. Mit Pierre Bourdieu (1998) und Michel Foucault (1983) lässt sich schließlich auf strategische Operationen im „wissenschaftlichen Feld“ bzw. im Zusammenhang von „Macht-Wissen“ verweisen: Danach erscheint die Vorstellung einer Durchsetzung wissenschaftlicher Erkenntnis als Effekt einer *illusio*, die weder die feldbezogenen Relationen und Positionskämpfe noch die gesellschaftlichen Einbettungen wissenschaftlichen Wissens berücksichtigt.

9 Ausnahmen bestätigen die Regel. Die „Allgemeine Pädagogik“ von Dietrich Benner (erstmalig 1987) kann als eine solche Ausnahme gesehen werden: Sie ist bis heute vielfach wiederaufgelegt worden und wird nach wie vor hinsichtlich ihrer Ansprüche, ihrer Reichweite und ihren Prämissen diskutiert (vgl. z.B. Giesinger 2011, Schäfer 2012). Diskutieren lässt sich, ob andere Publikationen das Format „Systematischer Pädagogik“ ohne explizite Referenz weiterführen, wie z.B. die „Operative Pädagogik“ von Klaus Prange (2012).

Die Klage eines „Rückgangs“ wissenschaftstheoretischer Verständigungen in der Erziehungswissenschaft wäre nun insofern problematisch, als damit in paradoxer Weise am Modell eines universalistischen Wissenschaftsmodells festgehalten würde. In der Tat ist zu fragen, ob sich die Selbstbeschreibungen der Erziehungswissenschaft gerade dahingehend, wie diese als empirische Aufgabe formuliert wurde, nicht doch an einer wenig reflektierten Vorstellung von „Gegebenheit“, „Evidenz“ oder „Verifikation“ orientiert haben. Und: Wird ein solches Wissenschaftsverständnis selbst dort, wo man an der Differenz von Empirie und Wirklichkeit festhält, wissenschaftsstrategisch nicht zuletzt dadurch befestigt, dass man auf eine naive Weise den Gegensatz von ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ profiliert?

Die Vermutung, dass die Erziehungswissenschaft mit der Umschrift zu einer sozialwissenschaftlichen Empirie in einen Sog um den Kritischen Rationalismus geraten ist, der eine Kanalisierung wissenschaftstheoretischer Überlegungen mitbedingt hat, sind an den Engführungen nachvollziehbar, was „pädagogische Theorien“ ausmacht und welche Aufgabe ihnen zukommt. Soweit diese nicht als eine (für die Generierung ‚empirisch prüfbarer Hypothesen‘ notwendige) Heuristik – und also positivistisch – verstanden wird, dienen Labels wie ‚Spekulation‘ oder ‚Normativität‘ dazu, sich die Frage einer Leistungsfähigkeit theoretischer Vergewisserungen im Spannungsfeld von Empirie und Wirklichkeit vom Leib zu halten. Wie auch mit Blick auf methodische Einsätze einer empirischen Forschung lässt sich auch über den Zugriff theoretischer Vergewisserungen streiten. Sie auf den Status selbstgewisser Gegenstandsbehauptungen zu reduzieren, dient allenfalls der selbstzufriedenen Gewissheit des ‚wahren Empirikers‘.<sup>10</sup>

Das offene, philosophische Arbeiten mit Argumenten und Kategorien, wie es für weite Teile des allgemein erziehungswissenschaftlichen Denkens leitend ist (vgl. z.B. Wimmer 2006 zu „Erziehung“ oder Meyer-Drawe 2009 zum „Lernen“), bleibt unbeachtet unter dem Radar eines kritisch rationalistischen Theoriebegriffs.<sup>11</sup> Auch die gegenwärtige Konjunktur einer messtechnisch operierenden Psychologie, deren Strategie der Operationalisierung von ‚Begriffen‘ eine Verbindung von Konstruktion und naturwissenschaftlicher Objektivität verspricht, muss gegenüber solchen kategorialen

10 Ein Beispiel für eine solche Strategie findet sich in der kürzlich erfolgten Äußerung Heinz-Elmar Tenorths, dass es mit „einigen“ aus der Bildungsphilosophie wie im alten Gallien sei (Tenorth 2011, S. 353). Tenorth will damit einen verselbständigten Kritikgeist der Bildungsphilosophie bezeichnen, die sich in einer marginalisierten Position der Empirieabstanz gegenüber der durchgesetzten Erziehungswissenschaft befinde. Auf diese Weise wird eine unfruchtbare Frontstellung der Bildungsphilosophie gegenüber einer empirischen Forschung, die sich adressaten- und organisationsorientiert vollzieht, behauptet. Wen wundert es, dass derjenige, der sich gegen eine solche undifferenziert-polemische Sichtweise zur Wehr setzt (vgl. Stojanov 2012), erneut der Kritik des selbstgewissen Kritikers verfällt? (Tenorth 2012)

11 Jörg Ruhloff (2014) hat kürzlich Herkunft und Karriere des Theoriebegriffs diskutiert und dabei die Anfänglichkeit der Theorie in der Dialektik Platons ins Zentrum gerückt.

Vergewisserungen blind bleiben, die noch die eigene Problematizität fruchtbar zu machen versuchen. Dass pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ein zentraler Ort der Debatte um die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist, bei der gleichermaßen historisch-systematische und kategoriale Zugänge diskutiert werden wie auch fremddisziplinäre Studien rezipiert werden,<sup>12</sup> findet bei der disziplinären Gesamteinschätzung und Charakterisierung des Denkstils pädagogischer Theoriebildung wenig Beachtung.

In solchen Profilierungen bleibt undiskutiert, was „Bildungstheorie“ und ihre Begründungs-, Analyse- und Identifizierungsarbeit ausmacht ebenso wie damit auch die Problematisierungsgehalte „theoretischer Darstellungen“ unbeachtet bleiben.<sup>13</sup> Aber auch das, was als „Empirie“ gefasst wird, erfährt bei einer Frontstellung gegen „Theorie“ wenig analytische Beachtung, z.B. dahingehend, wie beobachtungsleitende Kategorien eingesetzt werden und also empirische Ergebnisse kunstfertig produziert werden.<sup>14</sup> Wenn wir im Folgenden auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung eingehen, dann unter der Perspektive, dass mit der Reflexion ihres Verhältnisses gerade auch die Bestimmungen von „Theorie“ und „Empirie“ in Bewegung geraten – und damit auch ein Ort des Nachdenkens über eine nicht-reduzierte Empirie bzw. Wissenschaft der Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden kann.

### 3. Die Debatte um Bildungstheorie und Bildungsforschung

Wie bis hierhin bereits deutlich werden konnte, eignet der gegenwärtigen Debatte um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung eine eigentümliche Logik. Sie stellt einerseits einen Ort hegemonialer Ansprüche dar, in der Theorie und Empirie profiliert werden, und andererseits werden produktive Wechselbeziehungen beansprucht bzw. eingefordert (Wigger 2004, Prondczynsky 2009). Eine dieser Logik entsprechende Situationsbeschreibung hat Hans-Christoph Koller angeboten, der Bildungstheorie und Bildungsforschung als *differente Diskursarten* gefasst hat, die sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtung in einem unauflösbaren Widerstreit befänden (Koller 2006). Der Bildungstheorie sei an Reflexions- und Handlungswissen gelegen, während die Bildungsforschung sich um empirisches Wissen bemühe (ebd., S. 110f.). Daraus erklären sich die un-

12 Exemplarisch seien hier genannt: Ahrens 2011, Kubac 2013, Bünger 2013.

13 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Toppelts (2006, S. 143) Vorstellung zur „Grundlagenforschung“, der ein Bedeutungswert zugeschrieben wird, „auch wenn in der Grundlagenforschung die unmittelbare Verwertung von Forschungsergebnissen in der pädagogischen Praxis nicht angestrebt wird“ (Hervorh. A.S./C.T.). Wenig reflektiert sind die Vorstellungen der „Grundlage“ und der „unmittelbaren Verwertung“.

14 Vgl. hierzu Espositos Studie über die Fiktion der wahrscheinlichen Realität (Esposito 2007). In ihrem Beitrag zu diesem Band schlägt Kirsten Puhr „Erzählung“ als Konzept empirischer Forschung vor und beginnt dabei ihre Überlegungen mit dem Repräsentationsproblem.

auf lösliche Auseinandersetzung und das hegemoniale Ringen um das erziehungswissenschaftlich relevante Wissen um „Bildung“.

Zugleich sieht Koller aber auch in der Frage der Identifizierbarkeit von „Bildung“ einen gemeinsamen Dreh- und Angelpunkt, der sowohl für theoretische wie für empirische Verständigungen Relevanz beansprucht: Der Bildungsprozess in seiner empirisch-methodischen Objektivierung und Bildung als Möglichkeitskategorie stehen sich in *wechselseitiger Provokation* gegenüber (ebd., S. 121ff.). Möglicherweise erklärt sich die anhaltende Konjunktur der Debatte um Bildungstheorie und Bildungsforschung weniger über eine bislang wenig genutzte erkenntnisträchtige Gelegenheit als vielmehr über die Chance, das Problematische und Unbegriffene bzw. Unbegriffliche der Bildung in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken?

Man kann zeigen, dass eine wichtige Herkunft des neuzeitlichen Bildungsgedankens seine Wendung gegen eine schließende Bestimmung von Wissensinhalten und darauf bezogener Vorstellungen „gelingender Lernprozesse“ darstellt – seien diese staatlich, ökonomisch oder anderweitig bestimmt. Von außen gesetzte Zwecke werden – in prominenter Diktion z.B. bei Wilhelm von Humboldt (Humboldt 2002) – als Fremdbestimmung des Individuums beschrieben und also als eine Entfremdung, die das Individuum von seiner Selbstbestimmung trennt.<sup>15</sup> Damit wird zugleich ein Raum eröffnet, in dem inhaltlich und kategorial zur Verhandlung kommen kann und muss, was unter Bildung im Sinne einer sozial nicht reglementierten Selbstbestimmung zu verstehen ist (vgl. Schäfer 2011, Thompson 2009).

Mit dem systematischen Schritt, Bildung in einem Spannungsverhältnis zu sozial definierten kulturellen Gehalten und Maßstäben zu positionieren, avanciert „Bildung“ zu einer *Grenzkategorie*; denn mit ihr wird ein „Selbst“ gefasst, welches in den vorgegebenen Zusammenhängen symbolischer Ordnung nicht aufgeht und welches dann also auch nicht *identifizierbar* ist.<sup>16</sup> Als in symbolischen Repräsentationen identifizierbares Selbst bzw. als identifizierbare Selbstbestimmung würde Bildung zu einer *Erfüllungskategorie*, bezogen auf die Wissenszusammenhänge und Selbst-/Weltverhältnisse eindeutig verortet werden könnten. Damit aber würde der individuelle Selbstbezug nivelliert, der als Gegenhalt zu sozialen Erwartungen und Zumutungen fungiert. Die Bildung würde dann letztlich doch Kriterien und Maßgaben unterstellt, die selbst nicht mehr kritisch in ihrer sozio-symbolischen Formiertheit diskutiert werden müssten bzw. könnten, womit ineins das Machtproblem, wer wann mit welchem Recht *etwas* als relevant, unverzichtbar etc. bestimmt, zum Verschwinden gebracht würde. Nur als Grenzkategorie kann mit Bildung die Frage, wie eine Positionierung des

15 Für die Identitätstheoretische Situierung des neuzeitlichen Bildungsgedankens vgl. Buck (1984).

16 Ralf Mayer und Britta Hoffarth setzen in ihrem Beitrag an dieser Stelle, an der Herausforderung einer objektivierbaren Biographie, an.

Selbst in möglicher kritischer Differenz zum symbolischen Ordnungsraum denkbar ist, offen gehalten werden.

Die Situierung von Bildung als Grenzkategorie bringt Herausforderungen mit sich, die gleichermaßen die *Bestimmungsgelalte* von Bildung betreffen wie auch ihr Fungieren als *wissenschaftliche Kategorie*. Yvonne Ehrenspeck und Dirk Rustemeyer (1999) haben dies in der Formel „bestimmt unbestimmt“ gefasst: Sie beschreiben die Bildungssemantik als „versöhnungsorientiertes Differenzkonstrukt“, mit dem eine „nur in Differenz existierende Identität mit dem Versprechen auf Versöhnung“ artikuliert wird (Ehrenspeck/Rustemeyer 1999, S. 373f.). In Verbindung damit wird eine Defizitdiagnose des Bildungsbegriffs gestellt, die z.B. bei Tenorth in der Uneindeutigkeit, den methodisch nicht einlösbaren Versprechungen, der fiktiven Programmatik und Konstruktion der Wirklichkeit des Bildungsbegriffs gesehen wird (ebd., S. 385).<sup>17</sup> Deutlich wird, dass die kategoriale Spezifik von „Bildung“ und wissenschaftlicher Funktionalität sehr unterschiedlich beurteilt werden.

In der Debatte um die Bestimmtheit und Funktionalität von Begriffen wird unseres Erachtens der schon erwähnte rationalistische Einschlag deutlich, der sich auch in seiner kritischen Variante nicht hinreichend mit der Problematizität neuzeitlicher Wissenschaft und des von ihr hervorgebrachten Wissens auseinandersetzt (Schäfer/Thompson 2011). Angesichts des begrenzten Rahmens rekurren wir an dieser Stelle exemplarisch auf die ambivalente Stellung der neuzeitlichen Metaphysikkritik in kantischer Diktion und ihre Bedeutsamkeit für pädagogische Theorie: Kant zeigte in der ersten Kritik (Kant 1990), dass jene die menschliche Existenz bestimmenden Kategorien (Subjekt, Welt, aber auch Freiheit, Autonomie etc.) der menschlichen Erkenntnis *entzogen* sind, was wiederum die Frage eröffnet, auf welche Weise diese Kategorien systematisch-wissenschaftlich verhandelt werden können.<sup>18</sup>

Die Begründung einer Pädagogik als Wissenschaft hängt eben mit dieser Selbstaueinandersetzung im Horizont von Metaphysik und Metaphysikkritik zusammen. In ihr geht es um eine kategoriale Vermessung von „Personveränderung“ im Lichte der modernen Vorstellungen von Freiheit und Vernunft – eingedenk der Problematik einer uneingestanden oder undurchschauten Metaphysik (vgl. z.B. Schäfer 1996). Die Pädagogik lässt sich unter den Vorzeichen vorkritischer Metaphysiken beschreiben und sie ist in Teilen *so* beschrieben worden: Hier werden mehr oder minder naive Träume der Versöhnung bzw. Erfüllung von Gemeinschaft, Individualität,

17 Ehrenspeck und Rustemeyer nehmen die Beschreibung Tenorths (1988) auf und wenden diese aber hin zu einer Betrachtung disziplinärer Entwicklungen der Erziehungswissenschaft. Auf diese analytische Betrachtung können wir an dieser Stelle nicht detaillierter eingehen.

18 Norbert Meder und Stefan Iske artikulieren dies unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Alfred North Whitehead.

Wahrheit, Freiheit etc. geträumt (vgl. Oelkers 2005, Schäfer 2012). Daneben lässt sich allerdings auch eine andere Traditionslinie ausmachen, die durch eine andere Haltung zur Metaphysik gekennzeichnet ist: In dieser Linie werden metaphysische Bezugspunkte aufgerufen und zugleich in ihrer imaginären Qualität einsehbar gemacht (vgl. Schäfer 2010, Thompson 2006).

Ein auch für das Bildungsdenken relevantes Beispiel hierfür ist Rousseaus Bezugnahme auf einen Naturzustand des Menschen im Sinne einer unmittelbaren Identität mit sich selbst: Im Naturzustand befindet sich der Mensch jenseits sozialer Beziehungen und existiert in Übereinstimmung mit seinen Bedürfnissen (vgl. dazu Schäfer 1992). Es handelt sich um eine fiktive Vorstellung, der keine beschreibbare Wirklichkeit entspricht. Der Naturzustand ist *uneinholbar*. Und doch wird mit dieser Vorstellung eine Referenz geschaffen, die soziale Wirksamkeit entfaltet. Mit ihr wird, anders gesagt, ein Ort im Sozialen konturiert, bezogen auf den die Grenze des Sozialen gegenwärtig werden kann. Der Naturzustand ist eine Referenz dafür, dass die symbolisch bzw. gesellschaftlich vermittelten Selbst- und Weltverhältnisse *nicht alles sind*. Das gelebte Leben lässt sich in ein Verhältnis zu dieser Referenz bringen und zeigt so auf eine Subjektivität, die der symbolischen Identifikation doch entzogen bleibt. In analoger Weise fungiert die oben angeführte Selbstbestimmung bzw. Individualität der Bildung als eine solche metaphysische und also imaginäre, aber als solche doch auch eingesehene Referenz.

Was die hier skizzierte veränderte Haltung zur Metaphysik impliziert, ist zweierlei. Zum einen lässt sich in diesem Zusammenhang geltend machen, dass eine Abkehr von der Metaphysik und der Glaube an eine „reine Wissenschaft“ selbst uneingesehene metaphysische Konstruktionen darstellen (vgl. dazu Fischer 1989). Zum anderen bleibt in einem solchen Projekt einer „Pädagogik als Wissenschaft“ jeder Identifikationsprozess auf die Grenzen des Identifizierbaren bezogen und damit auf die Formationen, unter denen Theorie und Empirie Kontur gewinnen.<sup>19</sup>

Eine Arbeit an den Grenzen des Identifizierbaren kennzeichnet die oben schon genannte Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie und Bildungsforschung (vgl. z.B. Breinbauer/Weiß 2011, Thompson 2011); denn in diesem Zusammenhang wird nicht nur formuliert, dass jede empirische Wissensproduktion theoriegeleitet vor sich geht und dass Theorien beobachtbare soziale Phänomene darstellen, welche die Welt miterzeugen, die sie beschreiben (Kalthoff 2008). Die Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung stehen im Horizont einer „Pädagogik als Wissenschaft“, in der Kategorien nicht schon als vor-

19 Olaf Sanders folgt in seinem Beitrag dem Weg einer „minoritären Wissenschaft“, welche ihre Wissensbildung nicht an der naturalistischen Vorstellung der „Gegebenheit“, sondern an anderen produktiven Erkenntnisformen künstlerischer Forschung orientiert.

gängige repräsentationslogische Rasterungen eingesetzt sind, sondern vielmehr deren Identifikation als *problematische* markiert wird (vgl. z.B. Schäfer 2013).<sup>20</sup>

Von hier aus wird einsehbar, dass die Debatte um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung nicht einfach auf die Frage ausgerichtet ist, auf welche Weise sich „Bildungsprozesse“ erschließen lassen. In dieser Debatte wird vielmehr auch thematisiert, mit welchem Recht und aufgrund welcher kategorialen Vermessungen der Bildung von „Prozessen“ mit einer bestimmten „Prozesslogik“ gesprochen wird (Thompson/Jergus 2014), wie das Verhältnis von Selbstbestimmung und Macht in der Bildung zu denken ist (Masschelein/Ricken 2003) oder wie mit dem Problem der Identifikation umgegangen werden kann (Kokemohr 2007, Schäfer 2011). Daran anschließend lässt sich die „Arbeit am Begriff der Empirie“ als ein Nachdenken umschreiben, das vorsichtig gegenüber dem Problem der Repräsentation bleibt. Es versteht Wissenschaft und ihre methodischen Instrumentarien nicht als vorgegeben, sondern als im Prozess der Forschung selbst zu Entwickelndes und zu Reflektierendes.<sup>21</sup>

#### 4. Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge des Bandes gehen auf die Tagung der „Wittenberger Gespräche II“ vom 2. bis 4. Mai 2013 in der Leucorea in Lutherstadt Wittenberg zurück. Sie nähern sich der „Arbeit am Begriff der Empirie“ in einem Rahmen, in dem Aufgabe, Gegenstand und Grenzen des Pädagogischen bzw. der pädagogischen Wissenschaft nicht schon als geklärte oder bestimmte gedacht werden. So sind in diesem Band Vorstellungen einer „anderen“ Empirie versammelt, Problematisierungen dessen, was als Wissenschaft oder wissenschaftlich gelten kann, sowie auch eine Dokumentation einer veränderten Haltung gegenüber den Gegenständen der Forschung.

Kirsten Puhr schlägt in ihrem Beitrag vor, erzähltheoretische Ansätze für empirische Forschung zu nutzen. Entscheidender Referenzpunkt ist hierfür die Analyse differenter Selbst- und Weltkonstruktionen in Erzählungen *ohne* Referenz auf ein Textaußen. Das vorgeschlagene Programm tritt damit in Differenz zu Ansätzen, die von einer mehr oder minder starken Homologie von Erzähl- und Erfahrungsraum ausgehen. Des Weiteren richtet sich die Problematisierung der Repräsentation auf die Vorstellung eines einheitlichen Erfahrungssubjekts: Das Erzählen wird als kommunikatives Sprechereignis gesehen, über das sich ein Ich in Kontingenz und Differenz konstituiert, und Erzählungen als unabgeschlossene Texte, die sich einer Auflö-

20 Im Beitrag von Wolfgang Meseth richtet sich die problematisierende Empirie vor allem auf die Brechung üblicher pädagogischer Selbstbeschreibungen.

21 In ihrem Beitrag nutzt Gaja von Sychowski das Konzept der Korrelation aus und mit dem Neukantianismus, um eine solche systematische Beweglichkeit im Bildungsdenken herbeizuführen.

sung in Bedeutungen sperren. Auf dieser Grundlage verschiebt sich die Perspektive von einer rekonstruktiven Identifizierung weg hin zu einer Aufmerksamkeit für narrativ motivierte Strukturierungen und Erzählformen, unter denen die Erzählung auf Plausibilität der Darstellung zielt. Methodisch schlägt Puhr vor, Interviewtranskriptionen nach differenten Erzählsituationen zu sichten, die sich kompositorisch in die Stimme einer Erzählung überführen lassen: Ich-Erzähler/Figuren werden aufeinander bezogen, ohne einen Schein der Einheit eines Ich zu etablieren. Erzählungen sind vielmehr auch als Aneignungen, Lektüren zu begreifen, die machtkritisch in ihren Grenzen zu befragen sind.

*Ralf Mayer* und *Britta Hoffarth* fragen angesichts der Unmöglichkeit, den Status biographischer Artikulation eindeutig zu bestimmen, nach den Möglichkeiten und Grenzen biographischer Forschung. Sie wenden sich dazu in kritischer Absicht den kategorialen Vorannahmen zu, die biographische Ansätze in ihrer Analyse unterstellen; denn wie lassen sich Referenzen auf Allgemeines und Besonderes oder alternativ auf Gesellschaftliches und Individuelles in ihrer jeweiligen Referenzialität verorten? Mayer und Hoffarth argumentieren, dass Verortungen hinsichtlich der Vermittlung der beiden Seiten nur gelingen können, wenn eine grundlegende Struktur und damit ein determiniertes Verhältnis von Subjekt und sozial-diskursiver Ordnung vorausgesetzt wird. Das Artikulationskonzept in der Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe nutzen Mayer und Hoffarth dann für eine Radikalisierung von Biographie: „Artikulation“ steht bei Laclau und Mouffe für die kontingente Verfasstheit des Sozialen, den Sachverhalt, dass die Frage nach der Darstellung der Gesellschaft unentscheidbar ist. Mit „Diskurs“, der die Strukturierungen des Sozialen im Rahmen artikulativer Praxis bezeichnet, wird biographisch erzählte Identität prekär, verschiebt sie sich hin zu einer dezentrierenden und dezentrierten Analyse der Signifizierung des Subjektiven und Sozialen.

*Gaja von Sychowski* zeigt an und mit den Arbeiten des Neukantianers Jonas Cohn, wie im Kontext eines prinzipienwissenschaftlichen Denkens das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung als wechselseitiger Verweisungszusammenhang produktiv gemacht werden kann. Ausgangspunkt für den Beitrag ist, dass Cohn wie Meumann zu den empirisch-wissenschaftlich Forschenden der ersten Stunde zu rechnen ist und dass im forschenden Selbstverständnis (nach Wundt) die Wechselbeziehungen zwischen erfahrendem Subjekt und den Erfahrungsobjekten Beachtung finden. Eine Sichtung der empirischen Studie „Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern“ von Cohn und Dieffenbacher und die Diskussion ihrer Ergebnisse verdeutlichen die multiperspektivische Befundlage der Studie; gezeigt wird aber auch unter Bezugnahme auf gegenwärtiges Denken der Differenz und Dekonstruktion, dass Cohn in seinem Denken in die Linie traditioneller Geschlechterdifferenz einmündet. Sychowski argumentiert, dass sich Cohns Empirie-Theorie-Konzeption un-

ter Hinzunahme des Hönigswaldschen Korrelationsdenkens weiterverfolgen und analytisch fruchtbar machen lässt, da hier Prinzip und Faktum in gleichzeitiger Wechselseitigkeit – korrelativ – verstanden werden. In der Erkenntnishaltung, das Prozessieren zum Referenzpunkt der Forschung zu machen, sieht Sychowski die Chance einer Offenheit des Denkens mit systematischer Ausrichtung.

*Norbert Meder* und *Stefan Iske* diskutieren in ihrem Beitrag, wie Prozesse der Bildung in hypertextuellen Umgebungen zum Gegenstand empirischer Bildungsforschung gemacht werden können. Sie widmen sich zunächst einer systematischen Reflexion und Ausarbeitung der Bildungskategorie, die mit der geläufigen Vokabel der „Transformation“ nur sehr unspezifisch und pauschal gefasst sei. Eine Beschreibung der Sach-, Sozial- und Selbstdimensionen, in denen sich „Bildung“ je konkret artikuliert, wird in der Unterschiedlichkeit der Möglichkeiten von Veränderung am besten über einen Prozessbegriff beschreibbar, der nicht durch Normativismen oder Teleologien regiert wird. Einen solchen Prozessbegriff sehen Meder und Iske bei Whitehead formuliert, dessen Prozesstheorie sie bildungstheoretisch übersetzen: Mit den Konzepten „Konkretisierung“ und „Übergang“ lässt sich das Prozessgeschehen in seinen (nicht ontologisch gedachten) Fortsetzungen beschreiben. Eine Empirisierung dieses Geschehens erfolgt über die Veränderung und Aktualisierung äußerer Möglichkeiten, im vorliegenden Zusammenhang: über die Navigationswege von Nutzern und Nutzerinnen in hypertextuellen Umgebungen, d.h. die zeitliche Sequenz der Abfolge aufgerufener Webseiten. Diese Wege werden dokumentiert, mit den Wegen anderer Nutzer und Nutzerinnen verglichen bzw. mit dem Verfahren des sogenannten Optimal-Matching auf ihre Ähnlichkeit hin untersucht. Eine solche Analyse bricht die gegenwärtig starke Orientierung auf die Resultate von Bildungsprozessen auf zugunsten einer Orientierung am Vollzug, wenngleich Meder und Iske auch festhalten, dass das bislang entwickelte Verfahren stärker die Konkretisierung und noch nicht hinreichend die Dimension des Übergangs, d.i. die Wirkursächlichkeit im Bildungsprozess, fasst.

Der Beitrag von *Wolfgang Meseth* zielt auf eine Erschließung pädagogischer Ordnungen im Schulunterricht – in Distanz zu den normativen Selbstbeschreibungen pädagogischen Handelns und dessen erhoffter Folgen. Diese „problematisierende Empirie“ wird im Anschluss an Alfred Schäfer als eine Antwort auf die Differenz theoretisch und empirisch orientierter Forschung im Umgang mit Repräsentation und Signifizierung gesehen: Reflexion könne unnachgiebig auf die Pluralität der Signifizierungspraxen eingehen und Gegenstandsbestimmungen problematisieren, während das Sprachspiel empirischer Forschung an die Einschränkung dieser Pluralität gebunden sei. Meseth schlägt vor, die problematisierende Empirie über eine Sequenzanalyse von Interaktionen und Praxisvollzügen anzugehen, so dass mikrologisch die Konstitutionsvorgänge sozialer Ordnung im Unter-

richt zum Vorschein kommen. An dem Gesprächsausschnitt einer Schulstunde werden en detail die Verschiebungen der Normenhorizonte des Unterrichts rekonstruiert, die einen spannungsreichen, aber auch produktiven Raum von Konformitätserwartung und Kooperationsverwaltung sichtbar machen. Von hier aus lässt sich die Frage nach dem Lernen anders aufnehmen: im und als Verhältnis von individuellem und kollektiv-klassenbezogenem Lernen.

In seinem Beitrag befasst sich *Olaf Sanders* mit der Frage, wie der Künstler Mike Kelley mit Kunst Forschung vollzieht. Dahinter steht die Überlegung, dass für die Erschließung der Wirklichkeit normalisierte Weisen von Wahrnehmung und Repräsentation einer Überschreitung bedürfen, die Sanders in den affektgeladenen Auseinandersetzungen von Künstlern und Musikern, wie eben Mike Kelley oder Amy Winehouse, realisiert sieht. Dies impliziert eine von den Maßstäben quantitativer Forschung unterschiedene „artistic research“, die nicht an Repräsentation oder Repräsentativität orientiert ist, sondern originär und experimentell an der Produktion und Präsentation von kulturellen Differenzierungsprozessen teilhat. Eine solche Forschung geht – Freud folgend – auf das „Unheimliche“, die Grenzen des Darstellbaren. In diesem Sinn versteht Sanders Kelleys Versuche, Bilder der amerikanischen Psyche zu erschaffen, Bilder, die uns mit kaum bewussten Glaubensgrundsätzen und Wirklichkeitsvorstellungen – z.B. mit Blick auf die kapitalistische Lebensform und die Grenzen ihres Tauschdenkens – konfrontieren. Im Anschluss daran kann nach dem Hintergrund oder Untergrund von „Empirie“ gefragt werden, d.h. nach der ontologischen Einbettung von Erkenntnis und Forschung, die nach Sanders zumeist „naturalistisch“ im Sinne vorgestellter Gegebenheit gegründet wird. Eine „Weitung“ des Empiriebegriffs sollte nach Auffassung Sanders’ nicht nur nach anderen Gegebenheitsweisen fragen, sondern auch nach anderen Modi der ontologischen Rahmung von Empirie. In der Folge der Arbeiten des französischen Anthropologen Philippe Descola wird eine Vierersystematik von Ontologien angeführt, mit der Spuren alternativer Denkwirklichkeiten zum Naturalismus und zum Methodenzwang der gegenwärtig bestimmenden Forschung aufgenommen werden können.

*Thomas Müller* geht in seinem Aufsatz den Strategien und Formen der Empirisierung pädagogischer Forschung unter dem Stichwort des „methodologischen Naturalismus“ nach. Seinen Ausgang nimmt der Beitrag zunächst von der These, dass das Verschwinden wissenschaftstheoretischer Verständigungen im Zuge der Pluralisierung, Sozialisierung und Pragmatisierung der Wissenschaft und ihrer Erforschung als Problem zu sehen ist; denn es fehle damit der Ort, an dem eine methodologische und epistemologische Befragung von Empirisierungsprogrammen erfolgen könne, ohne dass diese sich einer Antwort entziehen könnten. Eine Arbeit am Begriff der „Empirie“ setzt nach Müller hier an und arbeitet die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Hintergründe der genannten Programme her-

aus – in diesem Beitrag der „Empirischen Erziehungswissenschaft“ sensu Brezinka und Rössner einerseits und der „evidenzbasierten Pädagogik“ andererseits. Der „methodologische Naturalismus“ – im Sinne einer Orientierung an „Vorbild“ der Naturwissenschaft – liefert Müller gleichsam die Referenz, von der her die beiden Empirieprogramme ihre Legitimität und wissenschaftliche Autorität zu generieren suchen. Während die Empirische Erziehungswissenschaft der 1960er und 1970er Jahre auf den Vorrang der wissenschaftlichen Methode setze, favorisiere die evidenzbasierte Empirie ein weit engeres Verständnis wissenschaftlichen Wissens, indem sie die Wissensproduktion an einem Verfahren – dem randomisiert kontrollierten Experiment – ausrichte.

Das Thema des Beitrags von *Edgar Forster* ist die Erforschung der Evidenz in ihrer wissenschafts- und gesellschaftspolitischen Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Feld. Im Anschluss an Derrida, Lyotard und Foucault nutzt Forster Konzepte, welche die epistemologischen und diskursiven Konstitutionsprozesse um Evidenz zu beleuchten erlauben. Mit dem „Schibboleth“ (Derrida) lässt sich beschreiben, dass und wie Evidenz als „Losungswort“ fungiert, über das wissenschaftliche Qualität und Zugehörigkeit artikuliert bzw. etabliert wird. Aus der Perspektive einer „Verkettungslogik“ (Lyotard) von Aussagen analysiert Forster exemplarisch eine Passage aus *Evidence in Education*, einem wichtigen Dokument der OECD. Gezeigt wird, wie Krisen als Faktizitäten etabliert werden, die Handlungsimperative und Absicherungsstrategien zur Folge haben mit dem Ergebnis, dass Evidenz als Antwort der Wissenschaft auf entscheidungsrelevante, widerspruchsfreie und lesbare Ergebnisse eingesetzt wird. Gegen diese Entwicklung formuliert Forster die Frage nach der Möglichkeit, Widerstreit (Lyotard) oder Dissens (Rancière) sichtbar zu machen und also das Politische zur Geltung zu bringen. Unter Rekurs auf die Analysekategorie des Dispositivs (Foucault) wendet sich Forster schließlich den epistemologischen, methodischen und methodologischen Verklammerungen zu, in denen Evidenz seine machtvolle Bedeutung generiert. Forster zeigt, wie sich der Diskurs um „Evidenz“ an entscheidenden Punkten mit der Rede von „children at risk“ in *Resonanz* befindet: Danach gewinnt die Rede von Evidenz ihre Qualität von der Vorstellung einer gesellschaftlich umgreifenden Krise und einer bedrohten Zukunft der nachwachsenden Generation.

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp  
 Ahrens, Sönke (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Heft 4. 487-504
- Bellmann, Johannes (2012): „The very speedy solution“. Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik 58. Heft 2. 143-158
- Benner, Dietrich (1987, aktuell: 2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Beltz Juventa
- Blumenberg, Hans (1964): Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans. In: Jauß (1964): 9-27
- Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. 2. Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaften. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung des deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2007): Objektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe/Helsper (1996): 368-391
- Esposito, Elena (2007): Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fischer, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Paedagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979 - 1988. Sankt Augustin: Academia-Verlag
- Fleck, Ludwik (1980): Die Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gamm, Gerhard (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Geimer, Alexander/Rosenberg, Florian von (Hrsg.) (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: VS Springer
- Giesinger, Johannes (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik 57. Heft 6. 894-910
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff/Hirschauer/Lindemann (2008): 165-188
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Schriften in 5 Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Jauß, Hans Robert (Hrsg.) (1964): Nachahmung und Illusion (Poetik und Hermeneutik I). München: Fink
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff/Hirschauer/Lindemann (2008): 8-33
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008) (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1990): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner
- Knorr Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller/Marotzki/Sanders (2007): 13-69
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Pongratz et al. (2006): 108-124
- Koller/Hans-Christoph, Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript
- Kubac, Richard (2013): Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn: Schöningh
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Latour, Bruno Latour, Bruno: Die Hoffnung der Pandora. Frankfurt a. M. 2002
- Leser, Christoph et al. (Hrsg.) (2014): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen: Budrich
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewißheit. Denken und Handeln unter Kontingenzenbedingungen. In: Helsper/Hörster/Kade (2003): 23-51
- Masschelein, Jan (2012): Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting. Philosophy of education and the transformation of educational institutions. In: Zeitschrift für Pädagogik 58. Heft 3. 354-370
- Masschelein, Jan; Ricken, Norbert (2003): Do we (still) need the concept of „Bildung“? Some critical remarks. In: Educational philosophy and theory 35. Heft 2. 139-154
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Diskurse des Lernens. München: Fink
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München/Weinheim: Juventa
- Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pollack, Guido (2002): Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In: 1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 231-240
- Pongratz, Ludwig et al. (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh
- Prondczynsky, Andreas von (2009): Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. In: Wigger (2009): 15-33
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Steuerung durch Indikatoren. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Tippelt (2009): 157-180
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, 165-193
- Rheinberger, Jörg (2007): Historische Epistemologie zur Einführung. Hamburg: Junius
- Ruhloff, Jörg (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Ruhloff, Jörg (2014): Kontinuität und Diskontinuität von Theorie und Empirie. Ein begriffsgeschichtlicher Beitrag zum Empirie-Streit in der Erziehungswissenschaft. In: Leser et al. (2014): 65-76
- Schäfer, Alfred (1992): Rousseau. Pädagogik und Kritik. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Schäfer, Alfred (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz et al. (2006): 86-107
- Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2010): Bildung. In: Opp/Theunissen (2010): 44-53
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. Heft 4. 536-550
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Wissen. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche. 1). Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722>
- Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36. 7-14
- Stojanov, Krassimir (2012): Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths „„Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. 393-401
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Hansmann/Marotzki (1988): 241-267
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): Bildung – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14. 351-362
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildungsphilosophie – Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Krassimir Stojanovs Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. 403-407
- Thompson, Christiane (2006): Adorno and the Borders of Experience. The Significance of the Non-Identical for a „Different“ Theory of *Bildung*. In: Educational Theory 56. Heft 1. 69-87
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh
- Thompson, Christiane (2011): Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Breinbauer/Weiß (2011): 140-156.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur. Bildung aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Geimer/Rosenberg (2014): (i. Dr.)
- Tippelt, Rudolf (2006): Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In: Pongratz et al. (2006): 138-155

- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Steuerung durch Indikatoren. Opladen: Budrich (Vorstandsreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE)
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4. 478-493
- Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript
- Wulf, Christoph (1977): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München: Juventa

*Kirsten Pühr*

## **Erzählung als Konzept empirischer Forschung**

### **1. Einsätze**

In meinem Beitrag möchte ich Erzählung als ein empirisch und theoretisch anschlussfähiges Konzept für die Arbeit am Begriff der Empirie zur Diskussion stellen. Den Kontext dafür bildet ein Arbeitsprogramm, das Erzählungen von Ich-Erzähler/Figuren über Teilhabe und Ausgrenzung konstruiert und dabei empirische Forschungsprozesse als Praxen aufruft, die sich theoretischen Konstrukten wie Differenz, Kontingenz und Konstruktion verpflichtet. Das Programm verfolgt das Ansinnen, differente Selbst- und Weltkonstruktionen ohne Referenz auf ein Textaußen produktiv aufeinander zu beziehen.

Konstruktionen von Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt erheben hier einen doppelten Anspruch: sie wollen einerseits für die Legitimation des Textes nicht auf authentische biographische Erfahrungen referieren. Andererseits wollen sie erzähltheoretisch begründete Erzählweisen von Ich-Erzähler/Figuren berücksichtigen<sup>22</sup>, allerdings nicht in einer für Autobiographien idealtypisch gedachten formalen Identität von Autorin/Autor, Erzählerin/Erzähler und Hauptfigur einer Erzählung. Selbst- und Lebensweltkonstruktionen in Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt werden vielmehr als Ausdruck/Effekt verstanden, die sich „abhängig von der kommunikativen Situation oder dem kommunikativen Zweck auf verschiedene Weise zu verstehen geben“ (Kokemohr 1994, S. 111). Die kommunikative Situation kann als gemeinsame Sprechsituation aufgefasst werden, in der das Erzählen einer Ich-Erzählerin/eines Ich-Erzählers (motiviert durch die/den Fragenden über verschiedene Ich-Figuren im Zusammenhang mit anderen Figuren, mit Ereignissen, Episoden) performativ erzeugt wird. So lässt sich das Erzählen im Rahmen eines Interviews als eine Sprechsituation vorstellen, deren Sprachereignis nicht festgehalten werden kann, deren Protokoll sich jedoch in vielfältiger Weise in Erzählungen transformieren lässt.

Andrea Strohmaier kennzeichnet mit Verweis auf Jonathan Culler und Jaques Derrida performative und literarische Äußerungen als solche, in der sich „das Sprechersubjekt (...) in der bzw. durch die zitathafte Wiederholung“ konstituiert und für die „logisch-semantische Wahrheitsbedingungen

22 Damit stellt sich dieser Text zugleich einer Kritik an literaturwissenschaftlichen Theorieexporten. Tilmann Köppe und Tom Kindt formulieren den Verdacht: „dass vor allem ein Schlagwort – das des Erzählens – in andere Disziplinen (...) exportiert wurde und dass eine begrifflich reflektierte Narratologie dabei auf der Strecke blieb“ (Köppe/Kindt 2009, S. 244).

ohne Relevanz“ (Strohmaier 2013, S. 210) sind. Geltungsansprüche, Kontingenzen wie Differenzen von Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt legitimieren sich in diesem Einsatz unter Berufung auf eine erzähltheoretische Perspektive narrativer Sinnbildung im Anschluss an Julia Abel, Andreas Blödmann und Michael Scheffel. Geschichten werden aufgefasst als „Sinnbildungsmuster“ erzeugende, „die sowohl der Begründung von sozialen Ordnungen im Allgemeinen als auch der Identitätsbildung von Individuen und Kollektiven im Besonderen dienen“ (Abel/Blödmann/Scheffel 2009, S. 2) und zugleich den Kohärenzanspruch an Erzählungen in Frage stellen. „(...) Erzählungen zeichnen sich geradezu dadurch aus, dass sie Kohärenzbildung auf verschiedene Weise, etwa durch Mehrdeutigkeit, Brüche, Leerstellen, und Widersprüche, unterlaufen“ (ebd.).

Der hier zu skizzierende Ansatz thematisiert erzähltheoretische Programme als methodische Einsätze, die es ermöglichen, Erzählung als Konzept empirischer Forschung zu praktizieren. Die im Folgenden skizzierten Bezüge auf Referenzen charakterisiere ich als eklektische, als Berufungen auf differente Empfehlungen in unerschöpflichem Nicht-zu-Ende-kommen des Denkens. In einem solchen Zugang wären Erzählungen (mit Verweis auf Gérard Genette) als unabgeschlossene Texte zu lesen. Und empirische Forschungsprozesse wären vielleicht als „Erfahrungen des Denkens (...), die den Denkenden von sich selbst losreißt“ zu verstehen, wie es unter Bezugnahme auf Michel Foucault (1996, S. 27) im *Call for Papers* der Wittenberger Gespräche zum Thema „Arbeit am Begriff der Empirie“ hieß. In dieser Skizzierung möchte ich mit der Frage nach dem Nicht-zu-Ende-kommen fokussieren auf Fragen nach dem Erzählenden und dem Erzählten Ich in Erzählungen empirischer Forschung.

Fragen wie: Wer spricht? Über welches Ich wird gesprochen? begleiten vielleicht insbesondere sozial- und bildungswissenschaftliche Forschungen, die Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt als Material aufrufen, weil deren Referenz auf vielfältige Weise in Frage gestellt werden kann.

Zunächst berufe ich mich auf (den Autornamen) Rainer Kokemohr, wenn ich nach differenten Ich-Konstruktionen ohne identifizierende Referenzen in Erzählungen empirischer Forschung frage. In dem Aufsatz „Welt‘ und ‚Lebenswelt‘ als textuelle Momente biographischer Welt- und Selbstkonstruktionen“ (Kokemohr 1994) heißt es über Ich-Erzähler/Figuren in Texten: „Ich von identifizierenden Referenzen frei, tritt also als mehrgesichtiger Joker auf, der dem textuellen Spiel der Referenzen den Schein der Einheit nimmt“ (Kokemohr 1994, S. 122). Die Mehrgesichtigkeit ohne einen Schein der Einheit könnte produktiv aufeinander bezogen werden (vgl. ebd., S. 139). Diese Hoffnung ließe sich, gestärkt mit Verweis auf die Abwehr der „Rede von der Brüchigkeit als irreführende Metapher“ (ebd.), als eine These des zitierten Aufsatzes lesen. Die Möglichkeiten des produktiven Bezugs differenter Ich-Konstruktionen aufeinander ohne Referenzen

auf ein Textaußen könnten jedoch mit Tilmann Köppe und Tom Kindt in Frage gestellt werden. Sie vertreten die Annahme, dass narrative Strukturierungen eben keine Kohärenz, keinen Sinn und keine Verstehbarkeit eines erzählenden ‚Selbst‘ verbürgen (vgl. Köppe/Kindt 2009, S. 244).

Die Fragen – Wer spricht? Über welches Ich wird gesprochen? – stellen sich mir als Fragen an Erzählungen als Konstrukte empirischer Forschung, also an Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt und an Erzählungen über diese Erzählungen ebenso wie als Fragen an die Lektüre solcher Erzählungen. Von hier aus kann zunächst nach Konstruktionen von Gesellschaft in Erzählungen gefragt werden. Die Frage nach Fiktion oder Nicht-Fiktion wäre mit Berufung auf Gérard Genette negativ zu beantworten (Genette 1994, S. 200). Das Konzept der Erzählung bindet den Geltungsbereich von Aussagen an den Text; mit einem Zitat aus Gérard Genettes „Erzählung“ gesprochen, „Die Erzählung ‚repräsentiert‘ nicht eine reale oder fiktive Geschichte, sie erzählt sie“ (ebd., S. 220).

„Narrative Theoriearrangements“, so heißt es in Dirk Rustemeyers Erzählungen über Bildungsdiskurse, konstruieren einen eigenen Referenzraum als Wendung der „Verweisungsstruktur, etwas als etwas zu präsentieren“ (Rustemeyer 1997, S. 15). Lektüren der Konstruktionen von Gesellschaft einer erzählten Welt ließen sich so als Öffnungen eines Möglichkeitsfeldes legitimieren, „das ein Bewusstsein von Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen in produktive Beschreibungsarrangements umzusetzen erlaubt, die Rationalität weniger preisgeben als vielmehr situativ präzisieren und für Revisionen offen halten“ (ebd., S. 33). Die Frage nach Konstruktionen von Gesellschaft in Erzählungen wäre in diesem Zusammenhang als eine Frage des Geltungsanspruchs ‚plausibler Darstellungen‘ von Lektüren zu stellen: „Losgelöst von der spekulativen Identitätsthese einer substantiellen Einheit von Darstellung und Dargestelltem bleibt die Aufgabe einer kontrollierten Formierung von Sinn zu plausiblen Darstellungen bestehen, die etwas als etwas zeigen“ (ebd., S. 12).

Die Frage „Gibt es Gesellschaft im Text?“ (Horn 2008) aus einer Perspektive im Anschluss an Eva Horn gestellt, verwehrt dieser Aufgabe einen Abschluss mit Verweis auf den Widerstand des Textes gegen seine Auflösung in Bedeutungen (vgl. ebd., S. 367 mit Bezug auf Paul de Man). Jegliche Kategorien als Matrix des Textlesens (vgl. ebd., S. 366) zeigen das Dilemma empirischer Forschungen an, die Konstruktionen von Gesellschaft in Erzählungen (eines Ich über sich und seine Welt wie in Erzählungen über diese Erzählungen) als textuelle Spiele von Referenzen lesen wollen (vgl. Kokemohr 1994, S. 122). Für die Frage nach differenten Konstruktionen von Teilhabe und Ausgrenzung beispielsweise scheint es unmöglich deren Vielgesichtigkeit in Erzählungen eines Ich unter Verwendung soziologischer wie sozialwissenschaftlicher Konzepte als vorgängige ‚Matrix‘ zu erfassen. Die Aufgabe einer kontrollierten Formierung von Sinn zu plausiblen Darstellungen kann sich zudem in den Erzählungen selbst in Frage stel-

len, z. B. mit Blick auf „die Perspektivierung des Erzählten (...), die Konkurrenz verschiedener Deutungsmuster des erzählten Geschehens, (...) [und] unklare (...) Kommunikationsstrukturen innerhalb der Erzählung“ (Abel/Blödm/Scheffel 2009, S. 8f.).

Möglicherweise erweist sich das Vorhaben – ausgehend von einer Nicht-Feststellbarkeit von Bedeutungen zu schreiben – als ebenso wenig einlösbar wie der Anspruch, der Komplexität von Erzählungen (eines Ich über sich und seine Welt) mit nicht-identifizierender Lektüre zu begegnen.

## 2. Erzählung als theoretisch und empirisch anschlussfähiges Konzept

Unter diesem Einsatz stelle ich das Konzept Erzählung als methodischen Einsatz der Arbeit am Begriff der Empirie zur Diskussion. Die aufgerufene Bindung des Geltungsbereichs von Aussagen an den Text verweist mich für die Auseinandersetzungen mit Transkripten narrativer Interviews auf das erzähltheoretische Modell fiktionaler Erzählungen, das hier als Modell für Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt wie für Erzählungen über diese Erzählungen, wie für deren Lektüren aufgerufen wird.

Die logische Struktur fiktionaler Erzählungen beantwortet nicht die Frage nach Fiktion oder Nicht-Fiktion (vgl. oben). Sie zeigt sich mit der Frage ‚Wer spricht?‘ in den Positionierungen der Aspekte Autor und Erzähler. Die Gestaltungen fiktionaler Erzählungen lassen sich erzähltheoretisch als Imaginationen einer Autorin/eines Autors verstehen, über deren Referenzen die Erzählungen keine Auskunft geben. So heißt es in einer Einführung in die Erzähltheorie: „Die in fiktionaler Rede geäußerten Sätze [erheben] als Imaginationen eines realen Autors keinen Anspruch auf Referenz in unserer Welt“ (Martinez/Scheffel 2005, S. 95). Diese Positionierung verweigert auch der Lektüre die Referenz auf die Autorin/den Autor einer fiktionalen Erzählung: „sowohl der Erzähler als auch sein Erzählen [stellen] eine Fiktion [dar], d.h. nicht mehr als die text- und fiktionsinterne pragmatische Dimension“ des Erzählens (ebd., S. 67). Dagegen erheben die Sätze eines fiktionalen Erzählers „durchaus einen Wahrheitsanspruch in der erzählten Welt“ (ebd.). In der bereits zitierten Einführung dazu: „Dem fiktiven Erzähler (...) sind (...) Sätze als authentische zuzuschreiben, die aber imaginär sind – denn sie werden vom Erzähler behauptet, jedoch nur im Rahmen einer imaginären Kommunikationssituation“ (ebd., S. 17).

Mit diesen beiden Aspekten der logischen Struktur fiktionaler Erzählungen – Autor und Erzähler – kann sich die negative Antwort auf die Frage nach Fiktion und Nicht-Fiktion legitimieren. Sie lässt sich aber auch finden in Antworten auf die Frage: ‚Über welches Ich wird gesprochen?‘. Fiktionale Erzählungen stellen keinen „Anspruch auf unmittelbare Referentialisierbarkeit“ (ebd., S. 13). Jedoch gehen erzähltheoretische Positionierungen davon aus, dass sich Wirkungen einer Erzählung dann entfalten, wenn sie als „authentische (wenn auch fiktive) Rede eines bestimmten (wenn auch

fiktiven) Sprechers“ verstanden werden kann, „der nicht auf nichts, sondern auf bestimmte (wenn auch fiktive) Dinge referiert“ (ebd., S. 14). Lese ich Erzählungen eines Ich über sich und seine Welt als fiktionale Erzählungen, referieren sie – ohne Verwurzelung in einem empirisch-wirklichen Geschehen, wie es in besagter Einführung heißt – „auf das, was in der erzählten Welt der Fall ist“ (ebd., S. 95). Die Berufung auf erzähltheoretische Einsätze kann so die Lektüre von Konstruktionen von Ich und Welt in Erzählungen mit Ich-Erzähler/Figuren ohne Referenzen außerhalb des Textes legitimieren. Sie wird durch die Unterscheidung von Darstellung und dem dargestellten Inhalt einer Erzählung eröffnet: „Die Unterscheidung zwischen Vermittlung und Inhalt ermöglicht und legitimiert die Analyse der dargestellten Handlung und der Welt, in der sie stattfindet, als eigenständiger Bedeutungsschicht von Erzähltexten mit spezifischen Elementen und Strukturen“ (ebd., S. 22). Der Inhalt einer Erzählung ist mit dieser Positionierung nur in Form seiner ausschließlich literarischen Vermittlung zugänglich, hier in Form einer Geschichte. Der narrative Inhalt wäre so als das erzählte Ich und die erzählte Welt zu kennzeichnen und eine Geschichte über Ich und Welt als ein Element des Erzählten. Geschichten in Form fiktionaler Erzählungen stellen sich als Einheiten dar, die differente Inhalte in möglichen chronologischen, kausalen, finalen oder kompositorischen Zusammenhängen integrieren<sup>23</sup>.

Darstellungen von Geschichten können als kontingente narrative Texte gelesen werden. Die mit dem Namen Dirk Rustemeyer aufgerufene Hoffnung, Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen in produktive Beschreibungsarrangements umsetzen zu können, könnte gestärkt werden mit Verweis auf das produktive Potential der Unterscheidung von Darstellung und dem dargestellten Inhalt einer Erzählung. Dieselbe Geschichte „kann auf unzählige verschiedene Weisen präsentiert werden“ (Martinez/Scheffel 2005, S. 21). Diese Positionierung legitimiert in dem zur Diskussion gestellten Arbeitsprogramm sowohl die dekonstruktiven Transformationen der Transkripte von Interviewsituationen in den Text einer Erzählung eines Ich über sich und seine Welt als auch die Konstruktionen dieser Erzählung wie die Erzählungen über diese Erzählungen.

Für die mit der Hoffnung – Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen in produktive Beschreibungsarrangements umsetzen zu können – verbundenen Frage nach dem Geltungsanspruch ‚plausibler Darstellungen‘ losgelöst von der ‚spekulativen Identitätsthese einer substantiellen Einheit von Darstellung und Dargestelltem‘ (vgl. oben) bietet sich – unter Berufung auf Matias Martinez und Michael Scheffel – das Konzept Differenz vs. Konsistenz an. Konsistenz gilt aus dieser erzähltheoretischen Positionierung nur dann als logische Norm fiktionalen Erzählens, wenn „hinter der Rede des Erzählers

23 Noch nichts gesagt ist damit über „Lücken und Brüche im erzählerischen Verfahren“ (Frank 2009, S. 55) und Grenzen des Erzählens.

eine stabile und eindeutig bestimmbare erzählte Welt erkennbar“ (Martinez/Scheffel 2005, S. 103) sein soll. Das Konzept der Differenz verweist auf Kontingenzen und Gewissheitsgrenzen. Sie lassen sich vielleicht im mimetisch unentscheidbaren Erzählen lesen, z. B. in Geschichten, die sich nicht in einen kausalen oder finalen Zusammenhang fügen oder auch in Variationen von Geschichten als alternative Versionen. Mit dem Verzicht auf einen festen Bezugspunkt eines eindeutig bestimmbaren Ich oder einer erzählten Welt könnten sich solche Erzählweisen möglicherweise nicht dem Anspruch plausibler Darstellungen verweigern, wohl aber einer kontrollierten Formierung von Sinn (vgl. oben). Als ihr Kennzeichen gilt die Unentscheidbarkeit, „so dass der Eindruck der Unzuverlässigkeit (...) unaufgelöst bestehen bleibt und sich in eine grundsätzliche Unentscheidbarkeit bezüglich dessen, was in der erzählten Welt der Fall ist, verwandelt“ (ebd.).

Mit dem Anspruch plausibler Darstellungen an fiktionale Erzählungen kann sich die Aufmerksamkeit auf deren narrativ motivierte Strukturen richten. Narrative Motivierungen integrieren die dargestellten Figuren und das dargestellte Geschehen zum sinnhaften Zusammenhang einer Geschichte (vgl. Martinez/Scheffel 2005, S. 111). Kausale Motivierungen ließen ein differentes erzähltes Ich und seine Geschichte in einem Ursache-Wirkungszusammenhang erklären. Mit finalen Motivierungen stellen sich Ich und Welt in einen mythischen Sinnhorizont der erzählten Welt (vgl. ebd.). Kontingente Erzählungen lassen sich vielleicht plausibler mit einer kompositorisch/ästhetischen Motivierung legitimieren. Sie „umfasst die Funktion der Ereignisse und Details im Rahmen der durch das Handlungsschema gegebenen Gesamtkomposition“ (ebd., S. 114). Kompositorisch/ästhetische Motivierungen lassen sich im Sinne von Ähnlichkeitsrelationen (metaphorisch) und als Relationen der Angrenzung (metonymisch) lesen, die zunächst offen sind und dann durch räumliche, zeitliche oder kausale Nähe in Beziehung zur Handlung gesetzt werden ohne semantische Ambivalenzen aufzulösen.

Die Komposition einer Erzählung eines Ich über sich und seine Welt mittels Angrenzung- und Ähnlichkeitsrelationen würde der Frage nach differenten Ich-Konstruktionen ohne identifizierende Referenzen in Erzählungen empirischer Forschungen entgegenkommen. Es geht um die Frage, die unter Berufung auf Rainer Kokemohr eingangs als Hoffnung aufgerufen wurde, die ‚Mehrgesichtigkeit‘ eines erzählten Ich ohne einen Schein der Einheit produktiv aufeinander beziehen zu können (vgl. oben). Aber diese Motivierung würde in ihrer ästhetischen Legitimierung keiner (theoretischen oder material-analytischen) kontrollierten Formierung von Sinn entsprechen. Vielleicht würden Lektüren des ‚Nebeneinander‘ eines ‚mehrgesichtigen‘ Ich, die sich dem Anspruch der ‚Wiederherstellung des Sinns aus dem Zerfall potentiell unabhängiger Geschichten‘ (Frank 2009, S. 62) verweigern wollen, einem ‚Exzess der Beschreibung‘ (ebd., S. 67) mehr gleichen als einer Erzählung.

Über die Motivierung hinaus finden sich in Erzählungen zudem sprachliche Bilder, die sich sinnkonstruierenden Lektüren entziehen. Unter Berufung auf Roland Barthes ließen sich solche Bilder als „funktional überflüssige Details“ lesen, die Realitätseffekte erzeugen. „Die irreduziblen Überreste der funktionalen Analyse (...) [erscheinen] als Widerstand gegenüber dem Sinn; dieser Widerstand bestätigt den großen mythischen Gegensatz zwischen dem Gelebten und dem Verstehbaren“ (Barthes zitiert nach ebd., S. 117). Die narrative Funktionslosigkeit, die Roland Barthes als Widerständigkeit des Faktischen liest, ließe sich so mit einer semantischen Funktion erklären, in unserem Fall vielleicht vor allem bezogen auf scheinbar ‚überflüssige‘ Worte.

Mit den Kompositionen ist das Erzählen – der narrative Akt – die mediale Präsentation einer Geschichte mit verschiedenen Darstellungsverfahren angesprochen. Dazu gehören z. B. Sprachstile, die Weisen der Wiedergabe von Figurenreden, Umfang, Zeit, Tempus der Erzählung, die Reihenfolge der erzählten Ereignisse, die Situation und die Perspektive des Erzählens, Erzählsituationen und Stimme der Erzählung.

Erzählsituationen positionieren das erzählende Ich in Beziehungen zur Geschichte, z. B. als Hauptfigur des Erzählens/erzähltes Ich, als beteiligter Beobachter und/oder als unbeteiligter Erzähler. Sie lassen sich unter Rekurs auf Franz K. Stanzel im Sinne idealtypischer Unterscheidungen von Ich-Erzählsituation, auktorialer Erzählsituation und personaler Erzählsituation lesen. Die Ich-Erzählsituation stellt die quasi-autobiographische Form dar. Sie ist durch das Aufrufen individueller Bedeutungen gekennzeichnet, die sich durch das Erzählen und Kommentieren von Gedanken und Erlebnissen aus der Perspektive des erzählenden Ichs realisieren (vgl. Stanzel 2002, S. 25ff.). Die auktoriale Erzählsituation dagegen ruft Außenperspektiven auf. Sie zeichnet sich durch distanzierteres Berichten und Kommentierungen von Sachverhalten aus, die als allgemeingültige oder überindividuell bedeutsame vorgestellt werden (vgl. ebd.). In der personalen Erzählsituation, die auch als Reflektormodus bezeichnet wird, werden zum einen die Lesenden direkt angesprochen. Zum anderen kommen Gedanken des erzählenden Ich zur Sprache, die als gegenwärtige – als in der Situation der Erzählung bedeutsame – vorgestellt werden können (vgl. ebd.). Für die Erzählungen unseres Arbeitsprogramms werden Passagen der Transkripte narrativer Interviews zunächst durchgängig nach Erzählsituationen unterschieden, als allererster Zugang zum Nicht-Identischen einer Erzählung eines Ich über sich und seine Welt. Die sich anschließende Komposition der Geschichte lässt sich mit Gérard Genette als Rekonstruktion der „Gesamtheit der erzählten Ereignisse“ (Genette 1994, S. 199) lesen, die durch die Stimme der Erzählung einen sinnhaften Zusammenhang erhält. Die Stimme der Erzählung könnte unter Berufung auf Rainer Kokemohr als der Joker gelesen werden, der es möglich macht, ohne einen Schein der Einheit die Ich-Erzähler/Figuren aufeinander zu beziehen (vgl. oben). Sie kennzeichnet in der

Erzählung von Gérard Genette Relationen im Akt des Erzählens, so das Verhältnis von erzählendem und erzähltem Ich sowie das Verhältnis von erzählendem und lesendem Ich (vgl. ebd., S. 20ff.).

Mit diesen Darstellungen – also konkreten Weisen der Präsentation der Erzählungen – werden zugleich Unterkomplexitäten konstruiert. So bleiben z. B. im hier vorgestellten Programm Unterscheidungen von Erzählerreden und Figurenreden unberücksichtigt. Mit unserer Positionierung, Konstruktionen in Erzählungen ohne Referenz außerhalb des Textes zu legitimieren, haben wir uns z. B. schon bei den Transkriptionen der Interviews entschieden, zitierte Reden anderer nicht als erinnerte wörtliche Reden zu kennzeichnen, sondern als Figurenrede der Erzähler/Figur.

Wir haben unsere Weisen der Präsentation der Erzählungen über eine bestimmte episodische Handlungsstruktur legitimiert, die aus den Themen der Erzählung gelesen wurde. Episoden lassen sich zwischen dem Geschehen (der chronologischen Folge von Ereignissen) und der Geschichte (einem regelhaften Zusammenhang) verorten. Im Lesen von Relationen der Angleichung referieren wir dabei auf eine Hauptfigur. Die Einheit der Hauptfigur der Erzählung ließe sich als Einheit ihrer Differenzen vergegenwärtigen (vgl. Straub 1993, S. 152), gelesen als differente „Identitätsprädikate“ (ebd.) der Ich-Erzähler/Figur in der zeitlichen Abfolge der Geschichte als auch in verschiedenen Positionierungen einer erzählten Zeit.

Die differenten Ich-Konstruktionen verbinden sich in der Lektüre durch den Namen der Erzähler/Figur; der Name als Möglichkeit in unauf lösbarer Differenz Ich zu sagen. Mit dem Namen der Erzähler/Figur wird zugleich die Differenz der beiden Fragen ‚Wer spricht?‘ ‚Über welches Ich wird gesprochen?‘ als Unterscheidung Erzähler/Figur(en) bzw. erzählendes Ich und erzähltes Ich aufgerufen. In welchem Verhältnis steht dann der Erzähler einer Erzählung eines Ich über sich und seine Welt zu den Ich-Figuren? Mit Verweis auf Gérard Genette muss ich zugestehen, dass mit der Entscheidung für ein ‚Ich‘ einer Figur, diese Figur mit der/dem Erzählenden gleichgesetzt wird (Genette 1994, S. 263). Als typisch für Autobiographien (verstanden als faktuale Erzählungen) wird angegeben, dass die Autorin/der Autor, zugleich die Erzählerin/der Erzähler und zugleich die Hauptfigur der Erzählung ist. Rufe ich diese unmittelbare Referenzialisierung auf, wenn wir die Erzählerin/den Erzähler unter einem Namen als Hauptfigur der Erzählung lesen?

Ich berufe mich für eine Nicht-Antwort auf diese Frage auf Paul Ricœur: Ein Name impliziert einen „unwandelbaren Kern“ einer Identität. Und zugleich: „Die Erfahrung der körperlichen und geistigen Veränderung jedoch widerspricht einer solchen Selbigkeit“ (Ricœur 1987, S. 210). Die Identität der Erzähler/Figur(en) der erzählten Geschichte ergäbe sich mit dieser Lesart aus der Komposition. Wenn „jede Geschichte als eine Kette von Transformationen angesehen werden kann“, dann „kann die narrative Identität des Helden nichts anderes sein als der einheitliche Stil von subjek-

tiven Transformationen“ (ebd., S. 215). Der Aufsatz „Narrative Identität“ verweist auf Erzählungen, „in denen die narrative Identität der Figuren unzähligen imaginären Variationen unterworfen wird“ (ebd., S. 216), aber auch darauf, dass ‚Nicht-Subjekt‘ eine Figur des Subjekts bleibt.

Nicht zuletzt lässt sich mit der Komposition einer Erzählung unter Berufung auf einen Namen die Lektüre eines zusammenhängenden, kohärenten wie ambivalenten Sinns als meine Identitätskonstruktion lesen, als Aneignung. Der zitierte Aufsatz kennzeichnet den Vorrang der dritten Person im Sprechen über jemand als eine Form der Aneignung (von Bedeutungen) der Erzähler/Figur durch das Lesen. „Sich eine Figur durch Identifikation aneignen bedeutet, sich selbst dem Spiel imaginativer Variationen unterwerfen, die so zu imaginativen Variationen des Selbst werden“ (ebd., S. 222).

Machtkritische Theorieperspektiven, hier exemplarisch verbunden mit dem Namen Jürgen Straub, verweisen auf „Wissenschaft als vernunftorientierte Praxis“ und in diesem Zusammenhang auf Literalisierungen als Unterwerfungsmodus (vgl. Straub 1993). Erzählen als sprachliche Handlung erzeugt mit dem Sprechen „zur Sprache gebrachte Wirklichkeiten“ (ebd., S. 155), die in ihrem sprachlichen Charakter formgebunden sind (vgl. ebd., S. 153). Erzählung als eine Form der „Selbstthematisierung, als eine mit Kontinuitäts-, Kohärenz- und Einheitsansprüchen verknüpfte Form“ (ebd., S. 157) wäre von daher im Zusammenhang mit der Auflösung von Identitätserwartungen selbst in Auflösung zu begreifen. Daraus ergäbe sich der Anspruch alternativer Formen der Thematisierung. Erzählung als Konzept für die Arbeit am Begriff der Empirie bleibt blind für die Pluralität von Sprachformen, die sich nicht als Erzählungen darstellen lassen und verschließt sich so anders möglichen Wirklichkeitskonstruktionen.

Vielleicht provozieren der Anspruch Erzählungen als unabgeschlossene Texte zu lesen und die Figur eines Nicht-zu-Ende-kommen des Denkens eine Erfahrung des Denkens, die den Denkenden von sich selbst losreißt (vgl. Foucault 1996, S. 27).

## Literatur

- Abel, Julia/Blödorn, Andreas/Scheffel, Michael (Hrsg.) (2009): Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung. Trier: WVT Wissenschaftsverlag Trier
- Abel, Julia/Blödorn, Andreas/Scheffel, Michael (Hrsg.) (2009): Narrative Sinnbildung im Spannungsfeld von Ambivalenz und Kohärenz. Einführung. In: dies. (2009): 1-11
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Frank, Gustav (2009): ‚Nebeneinander‘ erzählen: das Laokoon-Problem der Narration/Narratologie. In: Abel/Blödorn/Scheffel (2009): 55-70

- Genette, Gérard (1994): Die Erzählung. München: Fink
- Gerigk, Horst-Jürgen (2002): Lesen und Interpretieren. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Horn, Eva (2008): Literatur. Gibt es Gesellschaft im Text? In: Moebius/Reckwitz (2008): 363-381
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich
- Kokemohr, Rainer (1994): „Welt“ und „Lebenswelt“ als textuelle Momente biographischer Welt- und Selbstkonstruktionen. In: Koller/Kokemohr (1994): 110-140
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Köppe, Tilmann/Kindt, Tom (2009): Das Selbst – eine Erzählung? In: Abel/Blödorn/Scheffel (2009): 227-250
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2005): Einführung in die Erzähltheorie, 6. Auflage. München: Beck
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.) (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ricoeur, Paul (1987): Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999). Hamburg: Felix Meiner
- Ricoeur, Paul (1987): Narrative Identität. In: ders. (1987): 209-225
- Röckelein, Hedwig (Hrsg.) (1993): Biographie als Geschichte. Tübingen: edition diskord
- Rustemeyer, Dirk (1997): Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart: Franz Steiner
- Stanzel, Franz, K. (2002): Unterwegs. Erzähltheorie für Leser. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Straub, Jürgen (1993): Zeit, Erzählung, Interpretation. Zur Konstruktion und Analyse von Erzähltexten in der narrativen Biographieforschung. In: Röckelein (1993): 143-183
- Strohmaier, Andrea (Hrsg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript Verlag
- Strohmaier, Andrea (2013): Entwurf zu einer performativitätstheoretischen Narratologie am Beispiel der Rahmenzyklen Goethes. In: dies (2013): 199-231
- Viehöver, Willy (2001): Diskurse als Narration. In: Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver (2001): 177-206

Ralf Mayer / Britta Hoffarth

## Artikulation und (auto)biographischer Anspruch

Eine kleine Studie zum Artikulationskonzept Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes

Mit dem Interesse an (Auto)Biographien verbinden sich in der Moderne Ansprüche, die in unterschiedlichen Disziplinen verschiedenartige Rezeptions- und Bearbeitungsweisen produzieren. So stellt sich mit biographischen Perspektivierungen nicht zuletzt die Frage nach einem Ort, einer Signatur oder einem Träger, in dem bzw. in der sich Referenzen auf das ‚Leben‘, auf ‚soziale Realitäten‘, auf das Subjekt oder Individuum und auf Symbolizität, Darstellung(spraktiken) wie Grammatik verdichten lassen (vgl. Volkening 2006, S. 7). Die Markierung der Vita als Biographie zielt dabei auf anderes als nur ein Verständnis des Lebenslaufs als bloße Ansammlung von Daten und Ereignissen. Die Qualifizierung einer Narration o. ä. als (auto)biographisch *verspricht* diesbezüglich die oben genannten Referenzlinien, in Anlehnung etwa an den modernen Individualitäts- und Identitäts*anspruch*, auf eine Weise zu vermitteln, dass diese im Kontext von Sinn- bzw. Selbst-, Weltdeutungen oder Subjektwerdungsprozessen organisier-, darstell- und verhandelbar erscheinen.<sup>24</sup>

Nun wird das Biographiekonzept spätestens mit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von vielstimmigen Rückfragen und Kritik begleitet. Solche kritischen Einsprüche richten sich etwa auf Zuschreibungs-, Kohärenz- und Kontinuierungs- wie Identifizierungs- und Autorisierungsbemühungen oder Autorschaftsvorstellungen, die nicht nur auf der personalen Ebene einsetzen, sondern auch in Bezug auf die Geschichts- bzw. Zeitdimension sowie soziokulturelle oder gesellschaftliche Strukturierungen vereindeutigend und verfügend vorgehen (vgl. exemplarisch Bourdieu 1998; Foucault 2001). Eine sozialwissenschaftlich orientierte Biographie- oder Bildungsforschung versucht entsprechend, die damit aufgegebenen Problemstellungen zu bearbeiten (vgl. Völter et al. 2005; Krüger/Marotzki 2006). *Dennoch* scheint sich im ambitionierten Telos eines Zusammentreffens der unterschiedlichen Dimensionen eine Forderung, ein Versprechen wie ein Reflexionsfeld fortzuschreiben, das sich im Kontext der Biographieforschung als empirische

24 „Einer der beständigsten biographischen Topoi ist die Vorstellung, eine Biographie könne das Leben der biographisierten Person aus den Spuren, die sie hinterlassen hat, rekonstruieren und so zur Gänze erfassen und auch erfassbar machen. (...) Es mag Lücken in der Dokumentation eines Lebens geben, doch das steht der Idealvorstellung nicht im Wege, dass ein Leben vollständig erfassbar sei, wenn nur die Dokumentation vollständig sei“ (Ni Dhúill, zit. nach: Etzemüller 2012, S. 171).

(Sozial-)Wissenschaft (vgl. Fuchs-Heinritz 2010) ebenso widerspiegelt wie etwa in literaturwissenschaftlichen Debatten (vgl. Lejeune 1994). Dies lässt sich auch in erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Rezeptionsweisen beobachten. So verbindet sich bspw. mit der Bezugnahme auf biographische Formen der Selbstreflexion die Hoffnung, Aufschluss über die Konstitution, den Aufbau, die Dynamik oder den Wandel von Bildungsprozessen zu erhalten. Dabei „fungieren (...) Biographien als erzählerische Thematisierungen ‚gelebten Lebens‘, die individuelle Erfahrungen auf Aspekte der Selbstkonstituierung und Momente der Weltkonstruktion hin deuten“ (Fuchs 2011, S. 20). Der Biographiebezug wird insofern konzeptionell auf seine vermittelnde Kraft zwischen allgemein pädagogischen oder bildungstheoretischen Aspekten und der Bildungsforschung hin befragt (vgl. Koller/Kokemohr 1994; Marotzki 1996; Koller 2006).

An dieser Stelle geht es nun gerade nicht darum zu entscheiden, inwiefern das Biographiekonzept die an es gestellten Hoffnungen in pädagogischen oder anderen disziplinären Kontexten zu erfüllen vermag. Dies wäre nicht nur in Bezug auf die Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Forschungszweigen ein aussichtsloses Unterfangen (vgl. Etzemüller 2012). Eher rückt in unserem über Laclau und Mouffe (2000 – im Folgenden zitiert als HRD) orientierten diskursanalytischen Zugang der *Anspruch*, die genannten biographischen Referenzlinien adäquat zu verhandeln, in spezifischer Weise selbst in den Fokus. Der Rekurs auf das Konzept der Artikulation läuft dabei nachfolgend gleichsam auf die *Unmöglichkeit* hinaus, eine eindeutige Entscheidung über den Status biographischer Artikulation hinsichtlich der in ihr kulminierenden Referenzen zu treffen. Diese Unmöglichkeit – der Mangel an Möglichkeiten, klar und harmonisch distinguierende, bruchlos ordnende Identifizierungen vornehmen zu können – gründet, wie deutlich werden soll, gerade darin, dass über den Begriff der Artikulation die *identitäre* Gestalt(ung) und Disponibilität der Unterscheidungs- und Referenzpunkte selbst radikal problematisiert wird. Laclau und Mouffes Artikulationskonzept, so könnte man mit Stäheli sagen, setzt an dem theoretischen Punkt ein, an dem die sprach- oder literaturtheoretische Intention einer Verflüssigung und Diskursivierung gängiger Referenzen und Differenzierungen – etwa hinsichtlich chronologischer und empirischer Ordnungsversuche wie der Problematik von Fiktivität, Inszenierung und Autor-schaft – mit einem „sozialtheoretische[n] Interesse am Umgang mit Unentscheidbarkeiten“ (Stäheli 2000, S. 60) kommuniziert, das der Frage nach den Möglichkeiten temporärer Bestimmungen, respektive individueller wie soziosymbolischer Ordnungsfiguren nachgeht.

Inwiefern der Biographiebezug dadurch eine spezifische diskursanalytische Valenz und Zuspitzung erfährt, soll zunächst kurz mit einem Bezug auf den Einsatz biographischer Notizen bei Laclau und Mouffe skizziert werden. Wenn diese in Interviews Theorieentscheidungen mit biographischen Anmerkungen im Kontext ihrer Beobachtung unterschiedlicher poli-

tischer Entwicklungen verbinden,<sup>25</sup> stellt sich die Frage nach dem Status entsprechender Aussagen gerade mit Blick auf die dabei artikulierten Referenzen. Denn insofern beide in ihren Theoriepositionen „versuchen (...) mit allen Formen des Essentialismus zu brechen“ (HRD, S. 25), liegen die Bezüge zur politischen Situation und Dynamik, zu den herrschenden Regimen, wie auch die eigenen Überzeugungen und Verwicklungen in theoretische Auseinandersetzungen und Formen praktischen Engagements, nicht als distinkte oder gesicherte Ansatzpunkte im Kontext eines „vollständig konstituierten, strukturierten Raumes“ (ebd., S. 150) vor. Dies schließt an die dekonstruktive These an, dass in jeder Bestimmung eine Differenz in diskursive Felder eingeführt wird – was als notwendige Bedingung dafür erscheint, überhaupt entsprechende Einschreibungen, Zuschreibungen und Interpretationen vornehmen zu können. Im Anschluss an Lacans Konzept der Metonymie könnte man sagen, dass sich somit Ordnungsversuche, Bindungen und Bezugnahmen (allein) in offenen wie pragmatischen Rahmungen von dezentrierenden Verweisungszusammenhängen entfalten, da man an keiner Stelle auf eine zugrundeliegende oder teleologische Bedeutung, Identität oder in sich geschlossene Instanz zugreifen kann (vgl. Lacan 1991a, S. 213; HRD, S. 25).

Die biographische Artikulation rekuriert damit nicht etwa auf eine anthropologische Figur, die die Sprachfähigkeit des Menschen und dessen Identität oder Autorschaft als wesentliche Einsatzstellen im Diskurs behauptet. Der Mensch ‚ist‘ nicht einfach ein sprechendes Wesen, das über soziosymbolische Ordnungen diszipliniert werden müsste. Eher geht es um das Problem der *Repräsentation* und *Intervention* im ‚Bios‘ – als *diskursive Produktion* dessen, was sich als ‚Leben‘, als ‚Ich‘ usw. erzählen, zeichnen, schreiben lässt: in einem unstrittenen und vielschichtigen soziosymboli-

25 Exemplarisch sei hier auf Ausführungen Laclaus zur politischen Situation in Argentinien seit Ende der 1950er Jahre verwiesen, die auch Stäheli (2009, S. 256) in seiner Einführung in die politische Theorie Laclaus und Mouffes anführt: „[T]he Peronist resistance was beginning to organize in the working class districts of Buenos Aires, raising doubts in the minds of radicalized liberal students like ourselves. It was in the following years that I learnt my first lesson in ‘hegemony’. The situation was clear. If the liberal oligarchic regime had been successful in absorbing the democratic demands of the masses in a ‘transformist’ way – in creating what I would call a ‘system of differences’, to use my current terminology – then Peronism would have receded as a set of anti-establishment symbols to the horizon of the social, as happened with the symbols of Mazzini and Garibaldi in Italy at the beginning of the century. But the very opposite happened: the transformist capacity of the system had as much substance as the ‘wild ass’s skin’ and began to shrink inexorably. As a result, the ‘floating signifiers’ of Peronist popular-nationalism came to hegemonize an increasing number of social demands and to define the course of the great mass struggles of the 1960s and 1970s. To try and tie those symbols down in class terms was obviously absurd. Instead, the construction of any class identity had to take place on the previous ground that had already been prepared by the circulation of those symbols. That’s the reason why I didn’t have to wait to read post-structuralist texts to understand what a ‘hinge’, ‘hymen’, ‘floating signifier’ or the ‘metaphysics of presence’ were: I’d already learnt this through my practical experience as a political activist in Buenos Aires“ (Laclau 1990, S. 200).

schen Raum, in dem das Sprechen nicht schlicht ‚im Leben‘, z. B. in der Erinnerung oder im ‚Erfahrungsschatz‘ des Einzelnen, vorliegende Motive aufnehmen kann, sondern allererst in der Artikulation ‚bio-graphische‘ Relevanzen, Angewiesenheiten wie Sinnmomente einer subjektiven Orientierung generiert.

Der Biographisierungsprozess wäre so im Kontext des laclauschen/mouffeschen Diskursverständnisses über das Artikulationskonzept als soziosymbolisches Situierungs- oder Bindungs- und Sinngeschehen zu analysieren (vgl. Stäheli 2009, S. 266; Lacan 1991b, S. 59f.). Dabei resultiert auch der Diskurs nicht einfach aus Sprache, Sozialität und Historizität. Nimmt man die Ablehnung jedweder essentialistischer Figurierung ernst, erscheinen die Bedeutungs- oder Referenzbildungsprozesse stets als prekäre Einsätze im soziosymbolischen Raum. Dass damit der Diskurs ebenfalls nicht schlicht vor oder der Artikulation zugrunde liegt, schließt strukturell die Notwendigkeit eines Eingriffes ein: den Anspruch einer (transzendental) ungedeckten Intervention im diskursiven Raum.

Sinnproduktion erfordert somit ein Interventions- bzw. Entscheidungsgeschehen, das in der Weiterentwicklung vor allem des laclauschen Diskursverständnisses der Subjektbegriff zu chiffrieren vermag. „Als Subjekt wird dieser *Abstand zwischen Unentscheidbarkeit und Entscheidung* bezeichnet, d.h. das Moment des Subjekts befindet sich logisch gesehen in dem, was eine Unentscheidbarkeit von ihrer Entscheidung trennt. Es ist wichtig, dieses Argument nicht auf bekannte subjekttheoretische Einsichten zurückzuführen. Die Pointe besteht darin, dass es keinen souveränen und autonomen Entscheider (...) gibt, sondern dass die Entscheidungsinstanz erst im Moment der Entscheidung geschaffen wird“ (Stäheli 2000, S. 60f.). Das Subjekt erscheint folglich ebenfalls als formal notwendiges, aber nicht essentialistisches Konzept, das einen unmöglichen, insofern selbst stets vielfach bedingten und damit nie vollständig bestimmenden Eingriff im Diskurs vornimmt, *der es allererst hervorbringt*. Demzufolge sind es exakt die Inkonsistenz und Unvollständigkeit der Diskurs- wie der Subjektkategorie – d.h. die Unmöglichkeit, dass sich Diskurs wie Subjekt in ihren jeweiligen Konstitutionsprozessen in sich selbst zu gründen vermögen –, die ungesicherte imaginäre Sinnbildungs- und Identifikationsprozesse gleichsam strukturell erfordern und damit einen antagonistischen Raum kontingenter (biographischer) Artikulationen öffnen (vgl. Laclau 1990, S. 211; Zizek 2008, S. XV; Sarasin 2011, S. 78). Die Varianz wie die Gliederungs- und Deutungsversuche biographischer Artikulationen beziehen sich demnach nicht auf empirische Konstellationen, als lägen diese den Sinngebungsprozessen schlicht zugrunde, sondern die strukturelle Rahmung bedingt gleichsam (auch inhaltlich) unabschließbare Symbolisierungsprozesse, in denen sich noch dasjenige, was als ‚empirisch‘ gilt, je und je justiert.

Diese ‚unmögliche Figur subjektiver Entscheidung‘, die sich hier als elementar für die Frage nach dem Status biographischer Aussagen erweist,

nimmt dabei nicht zuletzt psychoanalytische Wendungen auf. Denn im Anschluss an Freuds Traumdeutung und Lacans sprachtheoretische Konzeption des Unbewussten setzt die Artikulation des Subjekts von einem Ort her ein, der dieses konstituiert, aber über den es gerade nicht verfügen kann: ‚es spricht‘ bzw. ‚es wird‘ – in Bezug auf den diskursiven Raum, über die „Eingführungen des Signifikanten“ (Lacan 1991a, S. 220).<sup>26</sup> Das Artikulationskonzept charakterisiert somit elementar das Problem einer „Reproduktion von Diskursen“ (Stäheli 2000, S. 63) in einer paradoxen Weise. Die subjektive Artikulation strukturiert das Subjekt gleichsam „jenseits seines Wissens“ (Schuller 2006, S. 42), d.h. die Entscheidung des Subjekts erfolgt jenseits schlicht souverän-reflexiver Zu-, Ordnungs- und Eingriffsmöglichkeiten, etwa im Rahmen kohärenter Konzepte von ‚Identität‘, ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ o. ä. Das Sprechen des Subjekts greift, vereinfacht formuliert, „von woanders her“ (ebd.): über (sozio)symbolische Kontextualisierungen, die in ihrer das Subjekt strukturierenden Funktion nicht es selbst sind (vgl. Mayer 2013).

Nachfolgend soll diese Paradoxalität des Artikulationskonzepts etwas genauer in den Blick genommen werden. Dazu konfrontieren wir über die Artikulation im Spannungsfeld von Diskurs und Subjekt biographische Bezüge, wie die Fallorientierung im Kontext dialektischer Modellierungen, mit einigen Rückfragen (1.). In einem weiteren Schritt werden methodologisch relevante Motive des Konzepts skizziert (2.), um daraus abschließend einige Konsequenzen für Status und Analyse biographischer Artikulationen zu entwickeln (3.).

### 1. Vereindeutigende Artikulationsweisen? – Subjekt und Diskurs

Dass sich das Artikulationskonzept weder einfach auf ein im ‚Mensch-Sein‘ gründendes Bedürfnis nach besonderen intimen Ausdrucksformen noch auf unproblematisch einsetzende soziokulturelle Normierungen kürzen lässt, wurde im Kontext etwa der foucaultschen Analyse von Subjektivierungspraktiken vielfach diskutiert. Demnach orientiert bis organisiert den (biographischen) ‚Willen von sich zu sprechen und zu wissen‘ ein eindringlich verpflichtender (neuzeitlicher) Imperativ der Produktion und Prüfung, der Erkenntnis und Erklärung von Körper und Selbst (vgl. Schäfer/Völter 2005, S. 163f.).<sup>27</sup> Fokussiert man stärker die foucaultsche Dimension des Diskurses, so kann man pointieren, dass sich diese in die ‚Lebens-Geschichte‘

26 In seinem Seminar zur ‚Angst‘ begrenzt Lacan gleichsam das Subjektbegriff auf eine inhaltlich leere, aber strukturell irreduzible Funktion: „dass es spricht“ (Lacan 2010, S. 56). Die *Notwendigkeit sprachlicher Artikulation* – als prozessierendes, diversifizierendes Konzept im Kontext der strukturalen oder topologischen Rahmungen Lacans – zäsuriert insofern jegliches geschlossene Symbol-, Sprach- oder Diskursverständnis.

27 Viel versprechend erschiene es in diesem Zusammenhang auch, einem Desiderat nachzugehen und Problemstellungen der Biographieforschung mit dem Konzept der Parrhesia zu konfrontieren, welches Foucault gerade in seinen letzten Vorlesungen entwickelt (vgl. dazu etwa Gehring/Gelhard 2012).

der/s Einzelnen, in die Weisen der Selbstbetrachtung, -interpretation und -führung gleichsam *irreduzibel* einschreibt. Das Diskurskonzept impliziert stets eine Problematisierung, insbesondere Dezentrierung traditioneller Subjekt- und Personalisierungsvorstellungen (vgl. Foucault 1975; 1983; 2006).

Die Rede vom Diskurs reduziert sich dabei weder auf eine Ebene von Wissens- und Machttechniken etc. noch auf die Ebene der Beschreibung von Grenzen sicht- und sagbarer symbolischer Ordnungsgefüge im sozialen Raum oder auch im Kontext der eigenen Biographie (vgl. Angermüller 2010). Ebenso wenig läuft der Diskursbegriff hier auf eine „Akteurs- oder Subjektvergessenheit“ (Nonhoff/Gronau 2012, S. 120) hinaus, über die das Subjekt mit den unterschiedlichen Positionen, die es in diskursiven Feldern einnehmen kann, schlicht kurzgeschlossen erscheint. Vielmehr interessieren die Komplexität und Produktivitäten der Prozesse, in denen die Artikulationen oder Verortungen der/s Einzelnen *in* biographischen ‚Sinn-Gebungen‘ Gestalt gewinnen, und wie dabei etwa Verschiebungen subjektiver Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten in diesen sich je und je different gestaltenden Verhältnissen gefasst werden können. Mit Elisabeth Tuider (2007) und Tina Spies (2009) wäre entsprechend an der subjektstituierenden Wirkung von Diskursen anzusetzen (insbesondere an der Problematik von Widerständigkeit in den Artikulationspraxen). Die Frage nach der ‚Konstitution des Subjekts‘ und die ‚Ebenen biographischen Erzählens‘ konturieren allerdings selbst ein problematisches Spannungsverhältnis, das weder in harmonisierende Perspektiven mündet noch voneinander unabhängige Blickwinkel kolportiert.

Welche Problemstellungen daraus resultieren, lässt sich exemplarisch an Einsatzstellen sozialwissenschaftlicher Biographieforschung aufzeigen. So erscheint es sinnvoll, eine radikale Lesart des laclauschen/mouffeschen *Diskurs-*, insbesondere des *Artikulationskonzepts* von einer Orientierung am ‚Fall‘ zu unterscheiden, die über die Vorstellung eines dialektischen Verhältnisses greift, das ein grundsätzlich ableit- oder privilegierbares Modell installiert: etwa von ‚Allgemeinem und Besonderem‘ oder auch von ‚Individuum und Gesellschaft‘. Während es sich also gegenwärtig als eine Art ‚Konsens‘ erweist, dass Biographien und diskursive Ordnungen eng miteinander verknüpft sind (vgl. Tuider 2007; Spies 2009; Schäfer/Völter 2005), geht es im Folgenden darum, einige daran anschließende Ordnungs-, im speziellen Separierungs- und Rekonstruktionsintentionen zu problematisieren.

*Dazu einige Anmerkungen:* Elisabeth Tuider fasst mit Peter Alheit Biographieforschung so, dass es darum gehe, „subjektive Lebensgeschichten vor dem Hintergrund“ zu fokussieren, „dass in der ‚Konkrettheit des individuellen Falls Allgemeingültiges (...) verborgen‘ ist.“ (Tuider 2007, Abs. 19) Eine entsprechende analytische Perspektive zielt „darauf, die Spuren des gesellschaftlichen Allgemeinen in den einzelnen Biographien zu rekonstruieren. Dabei wird eine Dialektik von Individuellem und Gesell-

schaftlichem vorausgesetzt, die in der biographischen Analyse in den Blick genommen wird. Denn Biographieforschung analysiert das Zusammenspiel von sozialer Struktur und kollektivem Regelsystem einerseits und individueller Sinnkonstruktion in einer je spezifischen (Forschungs-)Situation andererseits“ (ebd.). In einer solchen Lesart scheinen individuelle biographische Verarbeitungs- und Sinnmuster auf einer Art ‚Vorderbühne‘ zu spielen, die erst mittels der Erhellung der ‚Hinterbühne‘ – der in ihnen zunächst unerkannten, ‚verborgenen‘ gesellschaftlichen Bedingungsgefüge – angemessen in den Blick kommen. Demgemäß gelte es, deren ‚Zusammenspiel‘ zu entschlüsseln oder zu rekonstruieren, weil so allererst das individuell Biographische, das Individuelle und Widerständige der „lebensgeschichtlichen Erfahrungen in der Textproduktion“ (ebd., Abs. 18) konturierbar erscheine. Dabei werden weder biographische Bezüge noch die auf ein ‚Selbst‘ in den Artikulationsweisen schlicht intentional verfügbar behauptet, sondern diese generieren sich als Momente „individuelle[r] Aneignungs- und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher und milieuspezifischer Bedingungen“ (ebd., Abs. 19).

Das Problem ist nun weniger die so konturierte Forschungsabsicht und auch nicht die Prozessualität und Produktivität, die in Modellierungen steckt, die davon ausgehen, dass biographische Erzählungen und „gesellschaftliche Tatsachen (...) nicht an und für sich [bestehen], sondern (...) sich erst im Prozess der Sinn- und Bedeutungszuschreibung der Handelnden“ (ebd.) erschließen. Allerdings stellt sich im Kontext des laclauschen/mouffeschen Artikulationskonzepts die Frage nach der Möglichkeit, die Verschlingung wie Unterscheidung von Individuellem und Allgemeinem ebenso nach beiden Seiten geordnet wie miteinander vermittelt *hinreichend* identifizieren zu können. Es stellen sich, so könnte man behaupten, kritische Rückfragen an die Vorstellung, dass es Hinter-, Unter- und Vordergründe gäbe, die zwar verwickelt sind, aber doch in differenzierten Rekonstruktionsbemühungen und biographischen Spurensuchen nach spezifischen individuellen und allgemeinen Ordnungsmustern, Regelmäßigkeiten und auch Zäsuren inhaltlich mehr oder weniger klar auseinandergehalten werden könnten.

Die im Diskurskonzept Laclaus und Mouffes angelegte Vermutung, dass ein solches Vorgehen angesichts des radikal „relationale[n] Charakter[s] jeder sozialen Identität“ (HRD, S. 127) auf Unlösbarkeiten bzw. Unentscheidbarkeiten stoße, impliziert allerdings nun keine Empfehlung, dass derartige Bemühungen abwegig seien o. ä. Was vielmehr in Frage gestellt wird, ist das, worauf eine *positive* Fassung von Dialektik hier prinzipiell abzielen scheint: dass es, noch in den Spannungen und Bruchstellen, eine innere, die verschiedenen Motive grundierende oder umfassende Struktur gäbe, die subjektive Bemühungen um Positionierungen im Kontext allgemeiner soziosymbolischer Ordnungen auf eine *durchgängige* Weise deter-

minierte.<sup>28</sup> Aber nur wenn ein solcher Bezug auf ein transzendentes Moment möglich wäre, wäre es denkbar, etwa zu klären, in welchem Ausmaß und wie genau spezifische Diskurse biographische Narrationen durchdringen und (mit)bestimmen. Es wäre möglich, in der biographischen Erzählung die „Verweise auf vorgegebene Regelsysteme“ (Tuider 2007, Abs. 23) von individuellen, etwa im Sinne von authentischen, frei formulierten usw. Sinngebungen rational klar zu trennen. Es wäre dadurch ebenso möglich, genau die Stellen in biographischen Ausführungen zu markieren, an denen Zäsuren, Widerständigkeiten, Gegen-Positionen zu dominanten Diskursmotiven o. ä. einsehbar werden, die nicht von letzteren durchzogen sind. Wenn aber Diskurs und Biographie gerade keine Konzepte bilden, die mittels eindeutiger, ungebrochener Regulierungs- und Positionierungslinien greifen, dann ist schon die Frage problematisch, ob oder inwiefern das Subjekt angesichts seiner Einbettung in diskursive Felder eine ‚eigenständige‘, handlungsmächtige Artikulation vornehmen könne (vgl. etwa Spies 2009, Abs. 4). Denn um dies entscheiden zu können, bedarf es der Möglichkeit einer Artikulation, in der das Subjekt wie die diskursive Ordnung hinreichend voneinander abgrenzbar sein müssten, um genau das Subversive eines praktischen Einsatzes inhaltlich exakt ausmachen zu können. Damit wird allerdings die Frage nicht hinfällig, sondern geradezu eröffnet und unentscheidbar.

Berücksichtigt man also stärker eine alternative hegelsche Pointe – die Differentialität oder Unabschließbarkeit in jeglichem Identitäten bildenden Prozess sowie die Undurchdringlichkeit oder „Undurchsichtigkeit des Sozialen“ (HRD, S. 129), das nur unvollständig und durch die Inkaufnahme von Widersprüchen auf rationale Einsätze und Vereinheitlichungen zu bringen ist –, dann verschiebt sich wiederum die analytische Perspektive. Entscheidend für die Kategorie der Artikulation ist hier die Frage bei Laclau und Mouffe (ebd., S. 128f.), wie sich soziale Ordnungen konkret – diskursiv – organisieren: ob sie sich auf klare Umgrenzungen und eindeutige innere Organisationsprinzipien bringen lassen, ob sie sich im sozialen Feld wie in Bezug auf den Einzelnen auf offenkundige und generalisierende Weise verorten lassen, oder ob sie selbst in sich, irreduzibel zäsuriert erscheinen, ob in ihnen unterschiedliche innere und ihr äußerliche Momente und Elemente eine Rolle spielen, die gerade keiner inneren logischen Notwendigkeit oder Geschlossenheit folgen. Exakt an der Stelle differenzieren Laclau und Mouffe das Konzept der Artikulation von der Vorstellung dialektisch vermittelter Ordnungsbildungen: „Alles hängt davon ab, wie wir diese ‚Organisation, die wir uns selbst zu geben im Stande sind‘ und die den Elementen eine neue Form der Einheit gibt, begreifen: entweder ist diese Organisation

28 Dieses Problem identifiziert auch Tuider (2007, Abs. 23) – aber sie zieht keine radikalen Konsequenzen daraus, sondern folgt entsprechenden (dialektischen) Figuren, die noch den „(diskursiven) Lücken in den biographischen Erzählungen“ (ebd.) habhaft werden wollen.

kontingent, und folglich den Fragmenten selber äußerlich, oder aber sowohl die Fragmente als auch die Organisation sind notwendige Momente einer sie transzendierenden Totalität. Es ist klar, dass nur der erste Typus von ‚Organisation‘ als eine Artikulation begriffen werden kann, während der zweite streng genommen eine Vermittlung ist.“ (ebd., S. 129)

Folglich lässt sich ebenfalls die „Unterscheidung von erzählter und erlebter Lebensgeschichte“ (Tuider 2007, Abs. 21) mit Blick auf das Artikulationskonzept nicht so einfach ziehen. Denn dazu bedürfte es einer umgreifenden Perspektivierung, die Narration und Erleben in ihrer wechselseitigen Durchdringung hinreichend fokussieren und sauber voneinander abgrenzen kann. Eher wäre diese Differenz als negative zu fassen. Dass die erzählte Lebensgeschichte sich immer verschiebt, unterschiedliche Motive aufnimmt, erzeugt, anderes bezeichnet, anderem ‚Sinn gibt‘ usw. deutet darauf hin, dass die Organisation biographischer Motive im Diskurs unabschließbar erscheint: Unabschließbar, weil die Erzählung sich nicht einfach aus sich selbst generiert, sondern notwendig ihr fremde Momente eine konstitutive, produktive Funktion übernehmen – etwa solche, für die Chiffren wie ‚Erleben‘, ‚Erinnerung‘ o. ä. stehen, Chiffren, die indes wiederum nicht unabhängig von diskursiven Rahmungen Gestalt gewinnen.

Die Frage nach verschiedenen möglichen Verknüpfungen im Verhältnis von Subjekt und Struktur weicht damit nicht einfach einem pluralen Variantenreichtum biographischer Erzählmotive oder gar beliebigen Grenzziehungen – sondern das Konzept hegemonialer Artikulation verweist darauf, dass diese Frage notwendig unentscheidbar bleibt, weil keine kontinuierliche, exakt festlegbare Linie zwischen Individuellem und Allgemeinem unverhüllt, rational einsehbar, ohne Unvereinbarkeiten zu erzeugen, vorliegt. Aus der Unentscheidbarkeit – der Unmöglichkeit, dem Schreiben des eigenen Lebens einen festen Grund zu geben: eine bündige Identität, ein fest legendes oder immunisierendes Ereignis, eine essentielle Referenz, auf die man sich beziehen könnte –, ergibt sich für Laclau gerade eine „nicht endende Suche nach etwas, das seiner eigenen Unmöglichkeit einen positiven Wert geben muss“ (Laclau 2002, S. 145).

Um die Produktivität und Unvollständigkeit im Verhältnis von Diskurs und Subjekt, in seiner Relevanz im Kontext der Biographieforschung, etwas differenzierter in den Blick zu bekommen, werden wir im nächsten Schritt einige Motive des Artikulationskonzepts Laclaus und Mouffes skizzieren.

## 2. Artikulation – Partikulare Strukturierungen

In „Hegemonie und radikale Demokratie“, dessen Kapitel zur Artikulation wir im vorliegenden Beitrag gewissermaßen methodologisch lesen, entfalten die Autor\_innen das Konzept der Artikulation wesentlich in seinem Verhältnis zu ihrem Begriff des Diskursiven, dessen für unsere Studie maßgebliches Charakteristikum, seine prinzipielle Unabgeschlossenheit, im Folgenden als argumentative Figur entwickelt wird. Neben der Annahme

der Unabgeschlossenheit oder Partikularität des Diskurses entfalten wir als zweites argumentatives Moment die Annahme, dass die Artikulation eine Verschiebungsfigur in den Diskurs einzieht, welche dazu beiträgt, dass der Diskurs keine endgültig abschließbare Struktur darstellen kann.

Kathrin Ganz sieht im Artikulationsbegriff eine epistemologische Installation, in welcher sich die Verzahnung von Praktiken und Diskursen, des Partikularen und des Strukturellen, begrifflich fassen lassen, ohne der Logik einer Gegenüberstellung von Diskurs und Subjekt verhaftet zu bleiben, sondern diese praxistheoretisch zu bearbeiten: „Bei Laclau/Mouffe sind es die artikulatorischen Praxen, die Beziehungen zwischen Elementen etablieren und damit ihre Bedeutungen modifizieren. Der Diskurs resultiert als prekäre, immer nur vorläufige strukturierte Totalität aus diesen Praxen“ (Ganz 2012, S. 140).

Der Begriff der Artikulation markiert einen Einsatzpunkt, an welchem die grundsätzlich kontingente Verfasstheit des Sozialen zur Debatte steht: „Um uns im Feld der Artikulation zu verankern, müssen wir damit beginnen, auf die Konzeption der ‚Gesellschaft‘ als fundierende Totalität ihrer Teilprozesse zu verzichten. Wir müssen folglich die Offenheit des Sozialen als konstitutiven Grund beziehungsweise als ‚negative Essenz‘ des Existierenden ansehen sowie die verschiedenen ‚sozialen Ordnungen‘ als prekäre und letztlich verfehlte Versuche, das Feld der Differenzen zu zähmen“ (HRD, S. 130). Die ‚Negativität der Essenz des Sozialen‘ beschreibt, dass diese nicht identifizierend bestimmbar wird, sondern das Soziale ohne Wesen bleibt. In diesem Sinne dient den Autor\_innen das Konzept der Artikulation als analytischer „Ausgangspunkt für die Ausarbeitung des Begriffs der Hegemonie“ (ebd., S. 131): Die Artikulation interveniert in den Diskurs, welcher allerdings selbst nicht als geschlossene Totalität gedacht werden kann, da „eine diskursive Totalität niemals in der Form einer einfach gegebenen und abgegrenzten Positivität existiert“ (ebd., S. 148).

Für Laclau und Mouffe stellt sich mithin die diskursive Formation als artikulierte Ordnung dar, deren Elemente relational zueinander angeordnet sind (vgl. ebd., S. 142). Das Moment der Festschreibung der diskursiven Struktur in den artikulatorischen Praktiken, die für die Anordnung der Elemente sorgen, ist allerdings für Laclau und Mouffe nicht endgültig. Das Kennzeichnende der Artikulationen, dem Diskurs etwas hinzuzufügen, das dieser sich nicht schlicht einverleiben kann und das zudem noch von einer gewissen Unvorhersagbarkeit geprägt ist, sorgt dafür, dass seine Ordnung unvollständig, partiell, ungeschlossen bleibt (vgl. ebd., S. 143). Wir gehen also mit den Autor\_innen von einem grundsätzlich „unvollständigen Charakter“ (ebd., S. 148) und damit einer konstitutiven Fragilität und Widersprüchlichkeit des Diskurses aus. Indem wir im Folgenden die Praktik der Artikulation fokussieren, wollen wir also dieses spezifische Moment der Unvollständigkeit in seiner Produktivität genauer betrachten.

Laclau und Mouffe bezeichnen „als Artikulation jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird. Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir Diskurs. Die differentiellen Positionen, insofern sie innerhalb eines Diskurses artikuliert erscheinen, nennen wir Momente. Demgegenüber bezeichnen wir jede Differenz, die nicht diskursiv artikuliert ist, als Element“ (ebd., S. 141).

Artikulationen stehen innerhalb eines „Systems differentieller Positionen“ (ebd., S. 138) in einer „nicht-essentiellen“ (ebd., S. 139) Beziehung zueinander. In diesem System der Differenzen nehmen sie weniger Fixierungen der Identitäten der Elemente vor, sondern realisieren sich als Veränderungen oder Verschiebungen, um diese Elemente zu Momenten des Diskurses zu machen, sie also in der Ordnung des Diskurses zu signifizieren, in einer sinnhaften Weise in Erscheinung treten zu lassen. Wichtig ist hier, dass die Beziehung zwischen Elementen und Diskursmomenten ohne die Annahme einer ursprünglich fixen Identität der Elemente gedacht werden muss, wie später zu zeigen sein wird.

Im Folgenden sollen einige der bisher durchscheinenden Grundmotive der Artikulation, wie Laclau und Mouffe sie fassen, entfaltet werden, um als Konzept für eine Bearbeitung unserer Fragestellung zu dienen. Skizziert werden sollen die Motive der Identität, der Überdeterminierung, der Kontingenz und der Knotenpunkte, in welchen sich die Fragilität der zu Beginn aufgerufenen Konzepte von Struktur und Subjekt theoretisch verdichten lassen. Diese Motive sind aufgrund der besonderen Eigenart des Theoriegebäudes, das die Autor\_innen errichten, notwendig ineinander verschaltet, was sich im Stil der folgenden Skizze fortschreibt.

Legen wir den Artikulationsbegriff einer methodischen Bearbeitung biographischer Erzählungen zugrunde, so zielt dieser analytische Schritt auf eine Problematisierung von Identität im Sinne einer Einheit, sei es der erzählenden Akteurin, sei es der in der Narration relevant werdenden Signifikationen, eine Einheit, welche in besonderer Weise als nicht erreichbar, nicht vollendbar gedacht werden muss.

Laclau geht im Anschluss an Lacan und Žižek davon aus, dass die Verfasstheit einer Struktur als unvollständig, „mit sich [un]versöhnt“ (2002, S. 134) bleiben muss, eine, wie er es nennt, „radikale Unentscheidbarkeit“ (ebd.) produziert, aus welcher überhaupt erst die Notwendigkeit hervorgeht, Akte der Identifikation vorzunehmen, etwa in dem Sinne, dass Entscheidungen getroffen werden müssen: „Wenn ich mich mit etwas identifizieren muss, dann deshalb, weil ich von Anfang an keine volle Identität besitze. Diese Identifikationsakte können nur als Resultat eines Mangels in der Struktur gedacht werden“ (Laclau 2002, S. 135). Wenn man von einem Mangel der Struktur ausgeht, den sie aus sich selbst heraus nicht ausgleichen kann, so schreibt Laclau, kann man davon ausgehen, dass sie stets in

einem gewissen Abstand zu sich selbst (vgl. Laclau 2002, S. 135), mit sich selbst immer uneins und prekär bleibt.

Während eine Artikulation ansetzt, durch eine vorläufige Fixierung der Signifikantenketten eine begrenzt gelingende Schließung der Struktur vorzunehmen, so erklärt Laclau, „wird der konkrete Inhalt, der die Ausfüllung übernimmt, konstitutiv gespalten sein: einerseits wird er sein eigener buchstäblicher Inhalt sein; andererseits wird er – sofern er eine Funktion erfüllt, die gegenüber dieser Kontrolle kontingent ist – eine allgemeine Füllfunktion übernehmen, die unabhängig von jedem partikularen Inhalt ist“ (Laclau 2002, S. 135). Identität erweist sich für Laclau stets als zwischen dieser spezifischen (inhaltlichen) und allgemeinen (formalen) Funktion geteilt: „Wenn es in der Identität sozialer Akteure einen Mangel gibt, dann wird die Ausfüllung dieses Mangels notwendigerweise die Spaltung zwischen Inhalt und Funktion der Ausfüllung generieren“ (Laclau 2002, S. 144). Der konstitutive Riss, welcher die Identität kennzeichnet, lässt sich an Laclaus Beispiel des verschwundenen Wasserfalls illustrieren. Der Wasserfall, der eines Tages plötzlich aufhört, den Berg herabzustürzen, hinterlässt die Lücke seines eigenen Geräusches: „Nehmen wir nun an, diese Stille würde von Geräuschen anderen Ursprungs unterbrochen, die der Wasserfall vorher unhörbar gemacht hatte. Alle diese Geräusche werden eine gesplattene Identität besitzen: Einerseits werden sie spezifische Geräusche sein; andererseits werden sie die äquivalentielle Identität haben, die Stille zu brechen. Die Geräusche sind nur äquivalent, weil Stille herrscht; aber die Stille ist nur hörbar als Mangel an einer früheren Fülle“ (Laclau 2002, S. 137).

Was dieses Beispiel ermöglicht, ist eine genauere Betrachtung des Verhältnisses der Kategorien Äquivalenz und Differenz. Die Kategorie der Differenz tritt als konstitutives Grundmoment der Artikulation etwa da hervor, wo sie das Verhältnis der artikulierten Signifikanten beschreibt, welche different sein müssen, um miteinander artikuliert werden zu können. Die Annahme der Differenz eröffnet gerade spezifische Identitätsbildungen über darin greifende Unterscheidungen und Abgrenzungsweisen (vgl. Laclau 2013, S. 240). Entsprechend beschreibt nun die „Kategorie der Äquivalenz“ (Laclau 2002, S. 136) neben der Differenz, dem Moment des Mangels und der Spaltung von Inhalt und Funktion, einen weiteren konstitutiven Faktor der Unmöglichkeit vollständiger Identifikation und Präsenz. Laclau führt mit dem Beispiel des Wasserfalls ein Bild des Klangraums, eine Metapher, ein, die dazu einlädt, den Diskurs räumlich zu verbildlichen. In diesem sich über Klang konstituierenden Raum ordnen sich die Geräusche in dem Augenblick in ihrer Differenz zueinander an, als der Wasserfall aufhört, den Raum in dominanter Weise klanglich zu vereinheitlichen. Das eine Geräusch unterscheidet sich in seinen Charakteristika ganz entschieden vom anderen – sie sind grundsätzlich different. Zugleich sind sie in ihrer grundlegenden Erscheinungsform als sinnlich wahrnehmbare Geräusche insofern äquivalent, als ihre Erscheinung als radikal Anderes der Stille diese Stille

verdrängt. Die Kategorie der Äquivalenz ermöglicht also spezifische Signifikationen, Ordnungsbildungen stets im Verhältnis zu einem organisierenden Dritten – im Beispiel: dem Wasserfall bzw. bei dessen Wegfall, der ‚Stille‘ als sinnlichem Kontrast zu dem vorher dominanten Rauschen bzw. des Wassers.

Die Identität der nun hörbar werdenden Geräusche, im übertragenen Sinne also der Momente im Diskurs, stellt sich als grundsätzlich in sich gespalten dar, da erstens jedes Geräusch für sich spezifisch ist, und zweitens alle Geräusche insofern äquivalent sind, als sie im Verhältnis zu anderen Geräuschen ebenso die Stille brechen. „Der Modus, in dem Differenzen in Beziehung zueinander treten können, wird durch den gemeinsamen Bezug auf ein Abwesendes hergestellt. (...) Über dieses konstitutive Außen wird es möglich, Gleichheitsbeziehungen zwischen Differenzen zu etablieren, indem dieses Außen als radikal anders und nicht Teil der Differenzen selbst vorgestellt werden muss“ (Jergus 2011, S. 48). Der Begriff der Dislozierung beschreibt diesen Aspekt der Spaltung der Identitäten der Momente im Diskurs, welche nun zugleich in Differenz- wie in Äquivalenzverhältnissen zueinander stehen. In dieser Spannung entsteht ein weiteres Motiv der radikalen Unentscheidbarkeit als grundlegendes Charakteristikum der Struktur (vgl. Marchart 2007, S. 108f.). Denn weder ‚das Subjekt‘, ‚die Biographie‘ noch ‚das Soziale‘ oder ‚Historische‘ sind mögliche/identitäre ‚Objekt[e]‘ des Diskurses. Es gibt kein einfaches Grundprinzip, das das ganze Feld der Differenzen fixiert und deshalb konstituiert. Die unauflösbare Spannung zwischen Interiorität und Exteriorität ist die Bedingung jeder sozialen Praxis: Notwendigkeit besteht nur als partielle Beschränkung des Feldes der Kontingenz“ (HRD, S. 148).

Der Mangel, der zur Notwendigkeit der Identifikation führt, die Spaltung von Inhalt und Funktion im Prozess der Signifikation wie auch das paradoxe Verhältnis von Äquivalenz und Differenz haben ein spezifisch produktives Moment inne: Denn da Identitäten sich also nie vollkommen konstituieren, ergibt sich eine Art ‚Spielraum‘, in welchem Fixierungen wie Losgelöst-Sein von Grundierungen zugleich existieren. Die Idee des Übergangs stellt das Prozesshafte und Unabgeschlossene der Identifikation heraus, sie verdeutlicht, dass ein Identisch-Sein sich nicht aus einem Zustand kongruenter Überschneidung zweier Elemente ergibt, nicht aus einem gelingenden Abbild-, oder Repräsentationsverhältnis der Elemente. Vielmehr beschreibt der Begriff der Identität ein Ringen um ihre Differenz. Wir gehen mit Laclau und Mouffe also davon aus, dass „der Übergang von den ‚Elementen‘ zu den ‚Momenten‘ niemals gänzlich vollzogen [ist]. Somit kommt ein Niemandland zum Vorschein, das die artikulatorische Praxis erst möglich macht“ (HRD, S. 148). Dieses Niemandland, das sich auch begrifflich einer genaueren Bestimmung zu entziehen scheint, artikuliert nun in einer topologischen Figur den Aspekt, dass die in den Artikulationen entstehenden diskursiven Momente nicht letztbegründet sein können: „Die-

ses Feld von Identitäten, die niemals völlig fixiert werden können, ist das Feld der Überdeterminierung“ (ebd., S. 148), in welchem die Elemente selbst zugleich unbestimmt und bestimmt erscheinen, da sie nicht einfach determiniert erscheinen, sondern im Kontext von Differenz- und Äquivalenzbildungen stets in unkontrollierbarer Weise mehrfach determiniert sind. Der Begriff der Überdeterminierung beschreibt das immanente Merkmal des Diskurses, aus einem heterogenen Feld von Signifikanten kontingente Artikulationen zu ermöglichen, welche wiederum in ihrer Bedeutung nicht fixiert und damit heterogenen Lesarten ausgesetzt sind.

Der Diskurs, dieses „System differentieller Entitäten“, existiert damit als ein System „partieller Begrenzung eines Bedeutungsüberschusses“ (ebd., S. 149). Die vorläufige Fixierung der Signifikanten durch Artikulationen und damit die Produktion neuer Signifikanten bringt Verhältnisbeziehungen hervor, die in einer paradoxen Weise gleichermaßen fixiert wie unfixiert bleiben müssen, da „die Transformation der Elemente in Momente niemals abgeschlossen ist“ (ebd., S. 143), die Rationalität des Diskurses die Signifikanten niemals vereindeutigend vereinnahmen kann.

Das Spiel der Bedeutungen bleibt unverfügbar, insofern also weder von einem Diskurs ausgegangen werden kann, der dieses Spiel kontrolliert, noch von einem Subjekt, das dieses Spiel/diese Kontrolle zu unterlaufen vermag. Wird von einer derartigen Unverfügbarkeit ausgegangen, negiert dies die Annahme, dass das diskursive Feld einfache (und interpretativ rekonstruierbare) Effekte (etwa Subjektivierungen) zeitigt. Dort, wo der Begriff der Performativität das resignifizierende Moment zwischen Wiederholung und Verschiebung ermittelt (vgl. Butler 1991), setzt der Begriff der Artikulation an der Unvollständigkeit einer solchen Verschiebung an, an dem Mangel der Identität, welcher der Beziehung zwischen nicht artikulierten oder noch nicht so artikulierten Elementen und Momenten eines Diskurses eignet. „Die Unmöglichkeit einer endgültigen Fixiertheit von Bedeutung impliziert, dass es partielle Fixierungen geben muss – ansonsten wäre das Fließen der Differenzen selbst unmöglich“ (HRD, S. 150). Zugleich konstituiert sich „jedweder Diskurs (...) als Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstituieren“ (ebd.). Der Diskurs erscheint somit als Anstrengung einer Kontrolle der Unbestimmtheit der Artikulationen, welche er vorübergehend in Beziehungen, in Bestimmungen überführt.

Für Laclau schreibt sich in die artikulatorischen Anstrengungen um Bestimmungen oder Verortungen (von Selbst und Welt) gerade die Materialität des Diskurses ein, insofern sich dieser nicht auf Elemente von Sprach- oder Symbolsystemen reduzieren lässt. Zudem folgen die Regelmäßigkeiten der sich über differentielle Positionen stabilisierenden Aussagen ja gerade nicht einer sich über die Erfahrung, Erinnerung oder das Bewusstsein des Subjekts konsolidierenden Einheitsfigur (vgl. HRD, S. 145f.). Die sich über Differenzbildungen und Äquivalenz organisierenden Artikulationspraktiken

durchzieht „vielmehr die gesamte materielle Dichte der mannigfaltigen Institutionen, Rituale und Praxen (...), durch die eine Diskursformation strukturiert wird“ (ebd., S. 146). Gerade über die materiellen Dimensionierungen stellt sich mit dem Artikulationskonzept die Frage nach der Möglichkeit, Bindungskraft und Vielfalt, nach dem dynamischen, verpflichtenden wie auch unterwerfenden oder gewaltsamen Charakter von Festlegungen und Subjektpositionen – ohne dass auch hier dichotomen oder homogenisierenden Kontrastierungen gefolgt werden kann.

Dadurch, dass sich Artikulationen also keiner *letztgültigen* Orientierungsgröße bedienen können, weder im Rekurs auf die eigene, subjektive Erfahrung, Vernunft oder Affektivität noch auf die Geschichte, ein Natur- oder gesellschaftliches Gesetz, erscheint ein Moment von Negativität – und damit Macht – konstitutiv für jede artikulatorische Praxis. Macht ist so verstanden nicht nur ein Konzept, das etwa auf erschwerte Bedingungen oder vorteilhafte Gelegenheitsstrukturen für spezifische Subjekte, soziale Gruppen usw. verweist, sondern ihr kommt eine konstitutive Funktion zu: Denn die unterschiedlichen Varianten wie Erfordernisse artikulatorischer Praktiken, über die sich soziale Identitäten ordnen, folgen nicht einfach z. B. einer spezifischen Rationalität, sondern sie organisieren sich über ungleiche Zugangs-, Zugriffs- respektive Artikulationsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 131).

Die Vielfalt und Materialität diskursiver Einsätze und Beziehungen, der Mangel der Kontrolle der Signifikanten, welche sowohl Diskurs als auch Subjekt eignet, welcher durch die Unmöglichkeit entsteht, eindeutige Identifikationen vorzunehmen sowie die Kontingenz zu zähmen, macht den steten Versuch notwendig, vorläufige Fixierungen zu installieren. Diese vorläufige Fixierung der Elemente ereignet sich in den Praktiken der Artikulation in der Installation von Knotenpunkten als vorläufige Zentrierungen des Diskurses.

Im Begriff der Knotenpunkte beschreiben Laclau und Mouffe die Praxis, welche einen Umgang mit den Phänomenen der unmöglichen Identifikation sowie der Kontingenz sucht. Mit dem Einsatz von Knotenpunkten schafft der Diskurs „privilegierte Signifikanten, die die Bedeutung einer Signifikantenkette fixieren“ (ebd.). „Die Praxis der Artikulation besteht deshalb in der Konstruktion von Knotenpunkten, die Bedeutung teilweise fixieren. Der partielle Charakter dieser Fixierung geht aus der Offenheit des Sozialen hervor, die ihrerseits wieder ein Resultat der beständigen Überflutung eines jeden Diskurses (...) ist. Jede soziale Praxis ist deshalb – in einer ihrer Dimensionen – artikulatorisch“ (ebd., S. 151).

Die in einem Diskurs möglichen Artikulationen fixieren die Bedeutung einer Signifikantenkette, indem sie spezifische Signifikanten, in Anlehnung an Lacan als Knotenpunkte bezeichnet, entstehen lassen. Diese Knotenpunkte vollziehen „eine unmögliche Signifikation“ (Nonhoff 2007, S. 13), sie bezeichnen in einem grundsätzlich zum Scheitern verurteilten Repräsentationsprozess das Allgemeine des Diskurses (vgl. ebd.).

In der Konstruktion von Knotenpunkten konstituiert sich der „Versuch [des Diskurses], das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren“ (HRD, S. 150). Knotenpunkte fungieren als bedeutungsentleerte Signifikanten, deren Beziehung zu Signifikaten und Bedeutungen uneindeutig bleibt und erst in den Artikulationen konkretisiert wird. In dieser spezifischen Entleerung ermöglichen die Knotenpunkte des Diskurses eine im Wesentlichen affektive sowie sinnhafte Aufladung (vgl. Nonhoff 2007, S. 13).

Knotenpunkte stellen eine Strategie der Vereindeutigung und damit Stabilisierung der diskursiven Struktur zur Verfügung, da sie den Fluss der Signifikanten gewissermaßen lenken. Doch auf der Grundlage des bisher Entwickelten muss konstatiert werden: Ein grundlegendes Merkmal dieser Vereindeutigung ist, dass sie nicht ohne Bruch gelingen kann. Die Knotenpunkte des Diskurses zeigen sich doch als zugleich abhängig von und anfällig durch die Intervention der Artikulation.

Die im entfalteten Konzept der Artikulation implizierten Grundannahmen der Unmöglichkeit der Identifikation und dem Aufeinanderverwiesensein von Differenz und Äquivalenz, der „Kontingenz des Sozialen“ (Bech-Dyrberg 1998, S. 47) sowie seines konstitutiven Bedeutungsüberschusses und dem Versuch, diese Unbestimmtheiten in Knotenpunkten zusammenzubinden, führen zu einer grundlegenden Problematisierung ungebrochener Repräsentation. Die Figur der Artikulation formiert sich in einer Dynamik und Dynamisierung, da sie 1. als Praktik der Signifikation Differenzen hervorbringt, indem sie Signifikanten in ein Verhältnis und damit zwangsläufig als different zueinander setzt, und diese Differenzen in spezifischer (Identitäten verschiebender) Weise im Diskurs besondert, und 2. als Praxis sich dem Diskurs einschreibt, die Vorstellung eines vollständig geschlossenen und präsenten Diskurses zäsuriert, da sie im Diskurs hinzutritt als Externalität, etwas dem Diskurs Äußeres, von außen Hinzugefügtes (Laclau 2002, S. 134) den Diskurs selbst in Unruhe versetzt. Dies nimmt unserer Ansicht nach eine Problematisierung dessen vor, was in der Biographieforschung als Idee der Möglichkeit relevant wird, das Soziale zu identifizieren und zu rekonstruieren.

### 3. Regulierungen der (Un)Möglichkeit biographischer Artikulation

Anders als eine einfache Akzentuierung der Konstruktivität und Unabschließbarkeit des laclauschen/mouffeschen Artikulationskonzepts nahelegen könnte, laufen die bisherigen Ausführungen, nicht zuletzt angesichts der Art und Weise, wie dieses elementar auf die Konstitutionsproblematik von Subjekt und Diskurs zielt, gerade nicht auf eine Nivellierung oder schlichte Arbitrarität empirischer Bezüge hinaus. Im Gegenteil, so könnte man behaupten, radikalisiert die Analyse der Verwicklungen oder Bindun-

gen je spezifischer Artikulationen in die Massivität und Materialität diskursiver Ordnungen die Perspektive auf deren Macht und Kontingenz.

Allerdings verfolgt das Artikulationskonzept in unserer Lesart eben keine schlechthin subjektiv oder sozial lokalisierbaren und hierarchisierenden Rekonstruktionsabsichten, sondern in der jeweiligen Artikulation verdichten sich in diversifizierenden Ein- und Zuschreibungen – in selbst unabschließbaren Subjektpositionen – historische und soziale Bezüge, auf unterschiedlichen Ebenen eingreifende partikuläre Verarbeitungsprozesse usw. Dabei läuft die Analyse von Subjektpositionen nicht auf identitätslogisch oder -politisch vereinheitlichende Ordnungsfiguren hinaus, in denen diese bspw. distinkt mit subjektiven oder diskursiven Anteilen kurzgeschlossen erscheinen. In den Blick kommen vielmehr diskontinuierliche, dynamische Aussagenkomplexe bzw. Selbst-, Welt- oder Sinnverortungspraxen, die weder von in sich geschlossenen Zentren ausgehen noch bei einer einheitlichen Form ankommen (vgl. dazu auch Hall 1999, S. 398). Exakt deswegen stellen Situierungsweisen von Selbst und Welt, insbesondere biographische Expositionen und Explikationen, stets inhaltlich konkret zu analysierende Praktiken der Artikulation dar – nicht ‚der Person‘, ‚des Subjekts‘ oder ‚des Sozialen‘ als vollständig situierte bzw. situierbare Instanzen. Die vorgenommenen biographischen Identifikationslinien sind somit ‚niemals positiv und in sich geschlossen, sondern als Übergang, Verhältnis und Differenz konstituiert.‘ (HRD, S. 129)

Insofern demnach jegliche Artikulation letztlich nie endgültige, sondern stets endliche, also partikuläre, in ihren Positionierungen abhängige Beziehungen zwischen unterschiedlichen Momenten des Diskurses knüpft und selbst die artikulierende ‚Kraft‘ (im diskursiven Raum, im Subjekt) nicht einfach separat für sich einsetzt und mit sich selbst identisch ist, bezeichnet das Motiv der ‚Subversion und Dislokation‘ (Stäheli 2009, S. 270) ein basales Charakteristikum der Produktivität und Offenheit des Sozialen, insbesondere des soziosymbolischen Terrains selbst. Man könnte mit Urs Stäheli sagen: Artikulationen sind möglich, *gerade weil* das Soziale nicht abschließend (re-)präsentierbar und diskursivierbar, letztlich undurchdringlich, in keiner identitären Kraft oder totalen Instanz hinlänglich verortbar erscheint. Jede Identifikation eines biographischen Motivs greift also im soziosymbolischen Raum und formuliert dabei diskursive Grenzziehungen, die nicht als Demarkation zwischen positiv und absolut separierbaren Einsatzstellen festgehalten werden können. Denn die Annahme einer solchen Zäsur würde die Wahrnehmung einer vollständig konstituierten Präsenz voraussetzen: einer objektiven Position, die ‚auf eine ihr zugrundeliegende, sie erklärende Positivität‘ (HRD, S. 166) zurückgeführt werden könnte. Ein solcher absolut ansetzender Grenzbegriff bedürfte allerdings einer Vorstellung des Sozialen als ‚empirische[r] Totalität‘ (ebd.), in der alle Aspekte im Kontext spezifisch rationaler Charakteristika dieser Totalität organisierbar erscheinen. Wäre aber eine nicht ‚nur‘ hegemoniale und von antagonistischen

schen Grenzziehungen durchzogene, sondern uneingeschränkt präsente soziale oder auch diskursive Struktur vorstellbar – in Form eines streng determinierenden allgemeinen Gefüges, in dem es allein um die positive Ausformulierung der in ihm als sagbar, sichtbar und nicht-sagbar oder -sichtbar geordneten Momente bzw. Aspekte geht –, dann wären Aussagen klar und streng regulierte Positionen, ja lediglich nicht auswechselbare Spielsteine in einem vorab geregelten geschlossenen Feld. Nur mit der Annahme, dass eine Artikulation eine Differenz im strengen Sinne einer nicht einfach aus den sozialen und symbolischen Vorgaben ableitbaren Unterscheidung in den soziosymbolischen Raum selbst einbringt, ergibt die Rede von Artikulation für Laclau und Mouffe Sinn bzw. macht diese die unkämpfte Frage nach Sinn erforderlich: die Akzentuierung der notwendigen wie kontingenten Sinngebungs- oder Repräsentationsprozesse in der „Sinnlosigkeit des Sozialen“ (Schäfer 2011, S. 92). Gerade eine derartige Auffassung der Teilungen des sozialen Raums, die die Annahme umfassend präsenter Instanzen oder Totalitäten untergräbt, eröffnet letztlich eine ‚Erfahrung‘ von Widerständigkeiten und machtvollen Ordnungsstrategien in ihrer Materialität, Irrationalität, Unbestimmtheit usw. Insofern sich das Subjekt im Kontext partikularer Einschreibungen soziosymbolischer Ordnungsfiguren konstituiert, impliziert dies insbesondere die Auseinandersetzung mit der Instabilität und dem Scheitern von Sinn- und Identitätsfixierungen (vgl. HRD, S. 166).

Ein Konzept wie ‚Subversion‘ chiffriert insofern die Verhinderung der Schließung des sozialen wie diskursiven Terrains, die völlige Fixierung oder Präsenz soziosymbolischer Elemente (vgl. HRD, S. 167). Auf dieser Ebene etabliert dies zunächst eine *konstitutionslogische Aussage* – und weniger eine in Bezug auf den konkreten Umgang mit bestimmten hegemonialen Diskursinhalten. Denn die soziosymbolische Ordnung erscheint vielmehr dadurch charakterisiert, dass sie sich über ein ‚Unterlaufen‘ – über die Intervention durch ein dem Diskurs fremdes Moment – allererst konstituiert, stabilisiert wie fragmentiert. Diesbezüglich artikuliert der Begriff der Subversion gleichsam den irreduziblen Einsatz um imaginäre Schließungsfiguren: die Investition eines Subjekts, ohne die auch die Biographie als Form nicht gedacht werden kann.

*Inhaltlich* gilt, angesichts der Unabschließbarkeit und Unkämpftheit jeder diskursiven Ordnungsfigur, dass jeweils konkret zu analysieren wäre, wie sich Bedeutung und Zugriff, ‚Widerständigkeit‘ und ‚Scheitern‘ usw. jeweils artikulieren, also hinsichtlich hegemonial wirksamer Verknüpfungen hergestellt, beansprucht, signifiziert werden. Gerade durch die Preisgabe einer Präsenz- und Totalitätsvorstellung tritt also die Materialität und Prozessualität des Sprechens und der Sinngebung in den (dezentrierten wie dezentrierten) Fokus der Analyse. Exakt in diesem Sinne lösen sich biographische Identifizierungslinien nicht in arbiträren Erzählungen auf, sondern in der Artikulation ‚unter-streicht‘ sich der *Anspruch* auf Kohärenzefekte in der partikularen Darstellung. So ließe sich mit Schäfer (2011,

S. 90ff.) bspw. fragen: Was wird wann, wie, für wen und warum, in welchen Kontextualisierungsfiguren, Referenz- oder Relationslinien bedeutsam, so dass entsprechende Positionierungen und Knotenpunkte in ihrer diskontinuierlichen Form als Aussage sag- und sichtbar werden – ohne dabei auf Figuren vorgängiger, logischer etc. Notwendigkeiten zurückzugreifen. Ebenso ließe sich fragen, wie eine Erzählung gerade in ihrem Anspruch (auto)biographisch zu sein, die Artikulation strukturiert (etwa hinsichtlich der Art und Weise, wie ungleiche historische, soziale oder andere Aspekte ‚das Leben‘ repräsentieren und diesem eine Kohärenz oder Einheit verleihen, dieses in einem ‚Selbst‘, einer ‚Person‘ gleichsam inkorporieren und so Biograph in wie Biographie generieren).

Im Kontext der Biographieforschung greift das Artikulationskonzept also nicht zuletzt in Bezug auf das Problem der Sinn- und Ordnungsproduktion: als Unmöglichkeit, in den biographischen Darstellungen den Raum individueller Signifikationen, Zuweisungen oder soziale, kulturelle, personalisierte Bezüge usw. je und je vollständig zu schließen und zu repräsentieren. Dies beruht gleichsam auf „einer unaufhebbaren Differenz zwischen dem, was als Regel, Struktur oder Semantik gelten soll, und seiner Ausführung, Ausbuchstabierung oder Artikulation (...). Eine Regel regelt nicht die Bedingung seiner Anwendung.“ (Schäfer 2011, S. 93) Das Biographische ist dementsprechend soweit Artikulation, als mein Leben – als grundlegende/s Identitätsfigur, Strukturierungsprinzip oder abschließende Erzählung o. ä. – unmöglich ist.

## Literatur

- Angermüller, Johannes (2010): Widerspenstiger Sinn. In: Angermüller/von Dyk (2010): 71-100
- Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/M.: Campus
- Bech-Dyrberg, Torben (1998): Diskursanalyse als postmoderne politische Theorie. In: Marchart (1998): 23-51
- Bourdieu, Pierre (1998): Die biographische Illusion. In: Bourdieu (1998): 75-83
- Brodock, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.) (2009): Politische Theorien der Gegenwart II. Eine Einführung. Opladen 3. erw. u. akt. Aufl.: UTB
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj: Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien 2013: Turia + Kant
- Dzudzek, Iris/Kunze, Caren/Wullweber, Joscha (Hrsg.) (2012): Diskurs und Hegemonie. Bielefeld: transcript

- Esposito, Elena (2012): Kontingenzerfahrung. In: Toens/Willems (2012): 39-48
- Etzemüller, Thomas (2012): Biographien. Lesen – erforschen – erzählen. Frankfurt/M.: Campus
- Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1986): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2001): Was ist ein Autor? (Vortrag). In: Foucault (2001a): 1003-1041 Foucault, Michel (2001a): Dits et Ecrits. Band I. 1954-1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2006): Geschichte der Gouvernementalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fuchs, Thorsten (2001): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der erziehungswissenschaftlich orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript
- Ganz, Kathrin (2012): Die Artikulation von Differenz. In: Dzudzek/Kunze/Wullweber (2012): 127-150
- Gehring, Petra/Gelhard, Andreas (Hrsg.) (2012): Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit. Zürich: diaphanes
- Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning/Winter (1999): 383-441
- Heinze, Carsten/Hornung, Alfred (Hrsg.) (2013): Medialisierungsformen des (Auto-)Biografischen. Konstanz/München: UVK
- Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.) (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... Bielefeld: transcript
- Keller, Reiner et al. (Hrsg.) (2011): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden 3. erw. Aufl.: VS
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Wiesbaden: VS
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Pongratz/Wimmer/Nieke (2006): 108-124
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS
- Laclau, Ernesto (1990) New Reflections on The Revolution of Our Time. London/New York: Verso
- Lacan, Jacques (1991): Schriften 1. Weinheim/Berlin: Quadriga

- Lacan, Jacques (1991a): Die Ausrichtung der Kur und die Prinzipien ihrer Macht. In: Lacan 1991: 171-236
- Lacan, Jacques (1991b): Das Seminar. Buch XX (1972-1973). Encore. Weinheim/Berlin: Quadriga
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant
- Lacan, Jacques (2010): Das Seminar. Buch X (1962-1963). Die Angst. Wien/Berlin: Turia + Kant
- Laclau, Ernesto (2013): Struktur, Geschichte und das Politische. In: Butler/Laclau/Žižek (2013): 227-263
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen
- Lejeune, Philippe (1994): Der autobiographische Pakt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Marchart, Oliver (Hrsg.) (1998): Das Undarstellbare der Politik. Wien: Turia + Kant
- Marchart, Oliver (2007): Politik und ontologische Differenz. In: Nonhoff (2007): 103-122
- Marotzki, Winfried (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik – Biographie als vermittelnde Kategorie. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Mayer, Ralf (2013): Vom Spiegel zur symbolischen Ordnung: Subjekt, Medialität und Biographie. In: Heinze/Hornung (2013): 55-71
- Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2007): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript
- Nonhoff, Martin/Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller/Schneider/Viehöfer (2012): 109-130
- Pazzini, Karl-Josef/Gottlob, Susanne (Hrsg.) (2006): Einführung in die Psychoanalyse II. Setting, Traumdeutung, Sublimierung, Angst, Lehren, Norm, Wirksamkeit. Bielefeld: transcript
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Bielefeld (Quelle: [http://due-publico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1398-3/bildungsphilosophie\\_und\\_bildungsforschung.pdf](http://due-publico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1398-3/bildungsphilosophie_und_bildungsforschung.pdf)) (Zugriff: 28.01.14)
- Sarasin, Philipp (2011): Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: Keller et al. (2011): 61-89
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter/Dausien/Lutz/Rosenthal (2005): 161-187
- Schuller, Marianne (2006): Sigmund Freuds Schrift ‚Die Traumdeutung‘. Eine fortgesetzte Lektüre. In: Pazzini/Gottlob (2006): 35-48

- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10. 2. Art. 36
- Stäheli, Urs (2009): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz/Schaal (2009): 253-284
- Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: transcript
- Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8. 2. Art. 6
- Volkening, Heike (2006): Am Rand der Biographie. Ghostwriting – Signatur – Geschlecht. Bielefeld: transcript
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2005): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS
- Žižek, Slavoj (2008): The Sublime Object of Ideology. London/New York: Verso

*Gaja von Sychowski*

### **Korrelation als Differenz im Zusammenhang**

Zu einer Möglichkeit, das Verhältnis von Theorie und Empirie auszuloten

Jonas Cohn (1869-1947) ist ein Neukantianer, der sich nicht nur als Philosoph, sondern auch explizit als Pädagoge versteht. Der Professor für Philosophie und Pädagogik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau fasst Philosophie im Sinne einer Prinzipienwissenschaft auf, die sich für ihn allerdings allein in der Anwendung bewährt (vgl. Cohn 1919, S. 4). So entspinnt sich nach Cohn systematisch ein wechselseitiger Verweisungszusammenhang von grundlegenden philosophischen Prinzipien und deren pädagogischer Überprüfung, wenn nötig ihrer Modifikation, als infinit iteratives Wechselspiel. Herwig Blankertz ordnet Cohn in seiner Dissertation „Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (vgl. Blankertz 1959, S. 48-57) der Südwestdeutschen Schule zu und legt dar, dass „Wertephilosophie, Dialektik und historisches Verstehen (...) die drei Elemente [sind], aus denen Cohn eine Theorie der Pädagogik entwickelt“ (Blankertz 1959, S. 48f.; Ausl. u. Zus. v. G.v.S., i. Orig. teilw. hervorgeh.). Von Margret Heitmann und Alfred Schäfer liegen Arbeiten zum Zusammenhang von Philosophie und Bildung bzw. Erziehung bei Cohn vor (vgl. Heitmann 1999, dort insbesondere S. 59-111 und vgl. Schäfer 1989, S. 327-350). Dieter Jürgen Löwisch sind die ersten Forschungen zum Nachlass Cohns zu verdanken, die unter anderem eine erziehungswissenschaftliche Aufsatzsammlung zur Weiterarbeit bereitstellt (vgl. Cohn 1970 (1918-1932)). Seit 2001 befindet sich das *Jonas Cohn-Archiv* als Dauerleihgabe im *Salomon Ludwig Steinheim Institut für deutsch-jüdische Geschichte an der Universität Duisburg Essen* „zur Aufbewahrung und wissenschaftlichen Nutzung“<sup>1</sup> und ist von 2011 an auch in Onlineversion zugänglich. Jüngst macht Werner Habel auf die ‚verschüttete‘ Bedeutung Cohns für das Aufklärungsverständnis in der Allgemeinen Pädagogik aufmerksam (vgl. Habel 2012, S. 51-65; vgl. dazu auch: Cohn 1933, S. 247-301<sup>2</sup>). – Dennoch: Die theoretischen Überlegungen Jonas Cohns sind ungerechtfertigter Weise, so die in diesem Aufsatz vertretene Auffassung, kein zentraler Gegenstand allge-

1 <http://www.steinheim-institut.de/wiki/index.php/Archive:Jonas-Cohn-Archiv> (letzter Zugriff: 2013-10-20, 22:27)

2 Als Faksimile in: Sychowski, Gaja von (Hrsg.): Anhang. In: dies. (Hrsg.): Aufklärung – Les Lumières. 7. monastisch-universitäres Colloquium mit der Communauté St. Jean. Köln, S. 91ff.

meinpädagogischer Gegenwartsdebatten. Der Habelsche Befund des ‚verschüttet-Seins‘ ist nicht nur auf den Gegenstand ‚„Aufklärung‘ in der deutschen Erziehungswissenschaft‘ beschränkt, sondern bezieht sich auf die systematisch-historische Perspektive der Allgemeinen Pädagogik insgesamt. Der hier vorliegende Beitrag ‚Korrelation als Differenz im Zusammenhang – zu einer Möglichkeit, das Verhältnis von Theorie und Empirie auszuloten‘ ist ein Einsatz dafür, dies zu ändern. Er will an Cohns theoretisch-systematische Leistung erinnern und den Versuch unternehmen, sie an aktuelle bildungs- und erziehungsphilosophische Diskurse anschlussfähig zu machen. Mit dieser Zielsetzung wird Jonas Cohn im Folgenden als ein Denker gelesen bzw. vorgestellt, der für seine Theorien empirische (1), differenzbezogene (2) und korrelative Zugänge (3) wählt. Das geschieht, um für die Frage des Tagungsbandes nach dem Verhältnis von ‚Bildungstheorie‘ und ‚Bildungsforschung‘ (4) eine im Vergleich zu derzeit gängigen ausschließlich poststrukturalistischen Lesarten dieses Verhältnisses (vgl. etwa Breinbauer/Weiß 2011) alternative, systematische Variante zu eröffnen. Das Anliegen ist dabei der Versuch einer poststrukturalistischen ‚Systematik‘ in der theorietechnisch offenen und öffnenden Form ‚korrelativer Performanz‘.

### 1. Empirische Zugänge auf eine Schülerpopulation

Einschlägige Einführungs- und Überblickswerke setzen den Beginn empirischer Bildungsforschung gemeinhin mit Ernst Meumann (1862-1915). Dessen ‚Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen‘ (vgl. Meumann 1907) und die Mitherausgabe der ‚Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik‘ (ab 1911) markieren den empirisch-wissenschaftlichen Anfang der Disziplin (vgl. Meumann/Scheibner 1911<sup>3</sup>; vgl. Krüger 2009 (1997), S. 37-56; vgl. auch Müller 1942 und Probst 1989, S. 6-16). Von der Rezeption unbeachtet bleibt dabei Jonas Cohns gemeinsam mit Julius Dieffenbacher durchgeführte Studie ‚Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern‘ ebenfalls aus dem Jahre 1911 (Cohn/Dieffenbacher 1911), also zeitgleich mit Meumanns erster Zeitschriftenedition.<sup>4</sup> Wie Meumann ist Jonas Cohn zunächst wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Wilhelm Wundt (1832-1920) in Leipzig.<sup>5</sup>

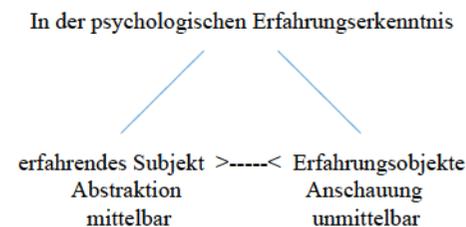
Bereits Wundt, der Verfechter einer experimentellen Psychologie, betont die Bedeutung von ‚Wechselbeziehungen‘ in der ‚Erfahrungswissenschaft‘ Psychologie, ein Grundgedanke, der im Weiteren auch bei Cohn

3 [http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB026398621\\_0012/1/LOG\\_0003/](http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB026398621_0012/1/LOG_0003/) (letzter Zugriff: 2013-10-23, 16:52)

4 Auch Böhm und Tenorth/Tippelt betonen die Bedeutsamkeit Meumanns für die Empirische Pädagogik; Cohn bleibt in beiden Nachschlagewerken in dieser Hinsicht unerwähnt. Vgl. Böhm 2005, S. 436 sowie Tenorth/Tippelt 2007, S. 506

5 Vgl. <http://phaidon.philo.at/asp/cohn.html> (letzter Zugriff: 2013-10-23, 17:07)

grundlegend ist. Wundt schreibt ‚Über die Definition der Psychologie‘ (Wundt 1896, S. 9-66)<sup>6</sup>: ‚Alle Erfahrung ist eine einheitliche, in sich zusammenhängende. Jede Erfahrung enthält nun zwei in Wirklichkeit untrennbar verbundene Factoren: die *Erfahrungsobjecte* und das *erfahrende Subject*. Die Naturwissenschaft sucht die Eigenschaften und *wechselseitigen Beziehungen* der Objecte zu bestimmen. Sie abstrahiert daher durchgängig, so weit dies vermöge der allgemeinen Erkenntnisbedingungen möglich ist, von dem Subject. Hierdurch ist ihre Erkenntnisweise eine *mittelbare* und, da die Abstraction von dem Subject hypothetische Hilfsbegriffe erforderlich macht, denen die *Anschauung* niemals vollkommen adäquat gedacht werden kann, zugleich eine *abstract begriffliche*. Die Psychologie hebt diese von der Naturwissenschaft ausgeführte Abstraction wieder auf, um die Erfahrung in ihrer unmittelbaren Wirklichkeit zu untersuchen. Sie gibt daher über die *Wechselbeziehungen* der subjectiven und objectiven Factoren der unmittelbaren Erfahrung und über die Entstehung der einzelnen Inhalte der letzteren und ihres Zusammenhangs Rechenschaft. Die Erkenntnisweise der Psychologie ist demnach im Gegensatz zu derjenigen der Naturwissenschaft eine *unmittelbare* und, insofern die concrete Wirklichkeit selbst, ohne Anwendung abstracterer Hilfsbegriffe, das Substrat ihrer Erklärungen ist, eine *anschauliche*. Hieraus folgt, dass die Psychologie eine der Naturwissenschaft *coordinirte* Erfahrungswissenschaft ist, und dass sich die Betrachtungsweisen beider in dem Sinne ergänzen, dass sie zusammen erst die uns mögliche Erfahrungserkenntnis erschöpfen‘ (Wundt 1896, S. 11-12; Hervorheb. v. G.v.S.). Diese Gedanken lassen sich möglicherweise schematisch folgendermaßen fassen:



In der psychologischen Erfahrungserkenntnis trennen sich das erfahrende Subjekt und seine Erfahrungsobjecte. Das heißt, es trennen sich auf der Ebene des Tuns Abstrahieren und Anschauen, auf der Ebene der Abstraktion von diesem Tun Abstraktion und Anschauung. Unterscheidbar wird hier die mittelbare Erfahrung in der Abstraktion des Subjekts von der unmittelbaren Anschauung der Erfahrung bezogen auf Objekte. Weiter interpretiert könnte dann die Erfahrungserkenntnis als eine Performanz verstanden wer-

6 [http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit/780/index\\_html?pn=1&ws=1.5](http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit/780/index_html?pn=1&ws=1.5) (letzter Zugriff: 2013-10-23, 17:21)

den, in der das abstrahierende Subjekt und die Objekte seiner Anschauung in einem korrelativen Wechselverhältnis stehen. Ob sich diese Lesart erhärten lässt, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

Zurück zu den Untersuchungen von Cohn und Dieffenbacher aus dem Jahre 1911. Was wird untersucht? Das Forschungsdesign der „Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern“ besteht aus der Kombination dreier Untersuchungstypen, nämlich Kombination von:

- Versuchen,
- Aufsätzen und Zeichnungen zu einem vorgegebenen Thema und
- Lehrerurteilen.<sup>7</sup>

Es gibt Versuche zur Zahlenlernfähigkeit, abgeprüft z. B. durch das Wiederholen von Zahlenreihen, zur Aussagefähigkeit, etwa anhand der Beschreibung von Märchenbildern (ad hoc sowie im Erinnerungsvergleich), zum sprachlichen Ergänzungskönnen, wo Silben in Lückentexten zu ergänzen sind und zum Schreib-/Lesevermögen, wenn gleichzeitiges Text- und Zahlendiktat oder sogar gleichzeitige Zahlenaddition kombiniert werden (vgl. Cohn/Dieffenbacher 1911, S. 10-13). Als Thema für die Aufsätze und Zeichnungen wird z. B. gestellt: „Was ich auf dem Freiburger Bahnhof gesehen und erlebt habe“ (vgl. ebd., S. 16). Und schließlich spielt nicht nur die Auswertung durch die Versuchsleiter eine Rolle, auch die kriteriengeleitete Diagnostik der Lehrpersonen fließt in die Untersuchungen ein (vgl. ebd., S. 17). Das entspricht dem „Methodenpluralismus“ (Fahrenberg 2008, S. 1-17)<sup>8</sup>, wie er schon von Wundt gefordert wird: Messungen, geschulte und kontrollierte Selbstbeobachtung und vergleichende Analysen sollen sich in einem Versuchssetting ergänzen, damit ein differenziertes Ergebnis ermöglicht ist. Hier zeigt sich der Grundgedanke einer „vorurteilsfreien Forschung“ (Cohn/Dieffenbacher 1911, S. 202).<sup>9</sup> Dabei geht die angestrebte Ergebnisoffenheit bei Cohn und Dieffenbacher so weit, dass sie nicht von einer festgelegten, einengenden Fragestellung ausgehen, um Projektionsfehler zu vermeiden und ein möglichst breites Spektrum auch unerwarteter Ergebnisse zu erhalten. Sie wollen quasi ‚alles Mögliche über die Freiburger Schülerinnen und Schüler wissen‘ – nicht mehr und nicht weniger: „Es ist nicht zufällig, daß wir bei Darstellung unseres Verfahrens von den Eigen-

7 Aus heutiger Sicht wäre es denkbar, in Bezug auf die ‚Versuche‘ von ‚standardisierten, eher quantitativen Tests der Schülerinnen und Schüler‘ zu sprechen, hinsichtlich der ‚Aufsätze und Zeichnungen‘ von ‚offenen, qualitativen Tests der Schülerinnen und Schüler‘ und bei den ‚Lehrerurteilen‘ von einer ‚Beurteilung der Testergebnisse durch die Lehrer‘. Insgesamt könnte man die Untersuchungen ‚explorative Feldversuche‘ nennen. 1911 ist diese Terminologie allerdings so noch nicht gebräuchlich.

8 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1151/2565> (letzter Zugriff: 2013-10-23, 18:29)

9 Heute ist hierfür der Begriff „Triangulation“ gebräuchlich.

tümlichkeiten des Materials und nicht, wie bei experimentellen Untersuchungen wohl sonst zweckmäßig, von einer bestimmten Fragestellung ausgehen. Es hat uns bei unserer Arbeit die Hoffnung geleitet, Aufschlüsse über eine ganze Reihe wichtiger und noch sehr ungenügend bekannter Gebiete zu gewinnen. Wer sich heute mit der Psychologie der Jugend oder mit der Psychologie der Individualität beschäftigt, gleicht gar sehr einem reisenden in unbekanntem Gebiet; und wie dieser sein Augenmerk nicht auf eine kleine Klasse von Naturscheinungen beschränken soll, so darf er bei Gewinnung und Verarbeitung seines Materials die Fragestellung vorläufig nicht zu eng wählen“ (ebd., S. 2). Damit zielen die Untersuchungen auf Individualergebnisse. Ein Gedanke, der für Cohns Theoriebildung charakteristisch werden wird. Es geht ihm immer wieder zentral um das Individuum.

Schülerinnen einer Höheren Mädchenschule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar in Freiburg i. Br. sind dabei ebenso Versuchspersonen wie Schüler einer Oberrealschule und Schüler einer Bürgerschule („gehobene Abteilung der Volksschule“ [vgl. ebd., S. 3]), beide in Freiburg. Die Altersprogression steigt von der zweiten Klasse an, immer einen Jahrgang überspringend, so dass Schülerinnen und Schüler von sieben bis 20 Jahren beteiligt sind. Oberstufenschüler\_innen fungieren als „Assistent\_innen“. Die soziale Herkunft wird bemessen am Beruf des Vaters und ist gemischt. Die Väter sind Studierende, Offiziere, Techniker, Künstler, Volksschullehrer, Mittlere u. untere Beamte, Kaufleute, Fabrikanten, Hoteliers, Privatiers, Handwerker, Landwirte (vgl. ebd., S. 2-9).<sup>10</sup> Angesichts dieser Durchmischung von Versuchspersonen, der Cohn und Dieffenbacher mit dem skizzierten Versuchsaufbau begegnen, kommen beide zu folgenden Ergebnissen:

Sie stellen *Altersunterschiede*, *Geschlechtsunterschiede* und *Begabungsunterschiede* fest. ‚Altersunterschiede‘ machen Cohn/Dieffenbacher z. B. an dem Befund fest: „Beim Ergänzungsversuch liegt der stärkste Altersfortschritt zwischen dem 11. und 17. Jahre, doch ist bis zum 20. deutlich eine Leistungserhöhung zu bemerken (S. 35).“ (vgl. ebd., S. 192; im Orig. teilw. hervorgeh.). ‚Geschlechtsunterschiede‘ zeigen sich für die beiden Forscher so: „Im ganzen läßt sich feststellen, daß kein durchgängiger Vorzug des männlichen Geschlechts besteht, der gelegentlich schon behauptet wurde, sondern daß spezifisch männlichen spezifisch weibliche Vorzüge gegenüberstehen. [größere Kombinatorik vs. besseres visuelles Gedächtnis]“ (ebd., S. 196f.; im Orig. teilw. hervorgeh.; Zus. v. G.v.S.). ‚Bega-

10 Selbstkritisch bemerken Cohn und Dieffenbacher zu ihrer Auswahl der Versuchspersonen: „Was endlich die Auswahl der Vpn. betrifft, so hat sich gezeigt, daß die Heranziehung paralleler Klassen von Knaben- und Mädchenschulen noch keineswegs eine wirkliche Gleichwertigkeit der Vpn. garantiert. Es muss außerdem das Alter und die soziale Herkunft berücksichtigt werden“ (Cohn/Dieffenbacher 1911, S. 192). Nicht nur an dieser Stelle ist festzustellen, dass Cohn, hier mit Dieffenbacher, seiner Zeit voraus ist. An Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern je nach sozialer Herkunft krankt das Bildungssystem bekannter Maßen bis heute.

bungsunterschiede' sehen sie schließlich beispielsweise daran, „daß durchschnittlich in der Tat größere Konzentrationsfähigkeit mit geringerer Dilatationsfähigkeit der Aufmerksamkeit Hand in Hand geht“<sup>11</sup> (ebd., S. 201; Zus. v. G.v.S.). Aus der Methodenpluralität im Anschluss an Wundt ergeben sich somit als Ergebnisse der Untersuchungen tatsächlich multiperspektivische Befunde, die kategorisiert werden in „Alter“, „Geschlecht“ und „Begabung“. Diese Kategorien werden als „...-unterschiede“ vorgestellt. Das heißt, es werden ‚Differenzkategorien‘ gebildet. Aus poststrukturalistischer Perspektive wirft das heute die Frage auf, wie diese ‚Differenzkategorien‘ 1911 gedacht werden?

## 2. Differenzzugänge

Zur Annäherung an Cohns Differenzbegriff wird noch einmal bei den „Untersuchungen“ angesetzt. Hier heißt es bereits im „Plan der Arbeit“: „[D]ie schulmäßigen Fertigkeiten des Schülers hängen mit dem ganzen Seelenleben aufs engste zusammen. Nicht nur die geistige Entwicklung der Schüler und die *grundlegenden Unterschiede* zwischen beiden Geschlechtern können an dem Schülermaterial verfolgt werden, nein, auch für das Studium der *individuellen Differenzen* bietet sich hier eine vortreffliche Gelegenheit, da man unschwer Resultate von psychologischen Versuchen mit Beurteilungen der Lehrer vergleichen kann“ (ebd., S. 1; Ausl. u. Hervorh. v. G.v.S.). ‚Unterschiede‘, ‚Differenzen‘ werden ‚grundlegend‘ und ‚individuell‘ genannt. Bei den ‚grundlegenden Unterschieden‘ geht es gar um solche ‚zwischen beiden Geschlechtern‘. Angesichts eines seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts andauernden „Streit[s] um die Differenz“<sup>12</sup> in Feminismus und Postmoderne erscheint es interessant, hier genauer hinzugucken.

Im Differenz-Diskurs ist differenzierbar zwischen empirisch beobachtbarer Differenz einerseits und linguistisch terminologischer Differenz andererseits. Wichtig ist der Gedanke der Konstruktion. ‚Geschlechterdifferenz‘ scheint als ein Konstrukt auf, welches teilweise auf empirisch Beobachtbares verweist, dieses zugleich aber teilweise erst linguistisch durch die Verwendung der Terminologie ‚Geschlechterdifferenz‘ hervorbringt, wie Judith Butler (geb. 1956) es in „Das Ende der Geschlechterdifferenz?“ (2009) darlegt: „Geschlechterdifferenz ist weder gänzlich gegeben noch gänzlich konstruiert, sondern beides zu Teilen. Diese Vorstellung eines ‚teilweise‘ entzieht sich jeder klaren Bestimmung als ‚Teilung‘; Ge-

11 Mit „Dilatationsfähigkeit“ ist hier die Fähigkeit gemeint, die Aufmerksamkeit so weit auszudehnen, dass gleichzeitiges lautes Lesen und Aufschreiben von Zahlen oder gleichzeitiges Zahlendiktat und Addition fehlerfrei möglich sind. „Konzentrationsfähigkeit“ auf eine einzige Tätigkeit ist dazu der Gegenbegriff: entweder Lesen oder Zahlenschreiben oder Rechnen (vgl. Cohn/Dieffenbacher 1911, S. 13). Heute würde man anstelle von „Dilatationsfähigkeit“ „Multitasking-Fähigkeit“ sagen.

12 Repräsentativ für die Diskussion: vgl. Benhabib/Butler/Cornell/Fraser 1993 sowie für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Kleinau/Rendtorff 2012.

schlechtsdifferenz funktioniert so als Kluft, aber die Begriffe, die überlappen und ineinander übergehen, sind vielleicht gar nicht so sehr männlich oder weiblich als vielmehr die Problematik der Konstruktion selber; das, was konstruiert wird, geht notwendig der Konstruktion voraus, auch wenn es keinen Zugang zu diesem vorausliegenden Moment gibt als durch die Konstruktion“ (Butler 2009, S. 299).

Praktiken des Bezeichnens trotz der Abwesenheit eines Zugrundeliegenden greift Butler aus dem Dekonstruktivismus auf und bezieht sich damit unter anderem auf Jacques Derrida (1930-2004) und seinen Terminus „*différance*“, einem Neologismus in Auseinandersetzung mit ‚Differenz‘. Mit „*différance*“ verweist Derrida auf die Überlegung, „(...) dass die bezeichnete Vorstellung, der Begriff, nie an sich gegenwärtig ist, in hinreichender Präsenz, die nur auf sich selbst verweise. Jeder Begriff ist seinem Gesetz nach in eine Kette oder in ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf den anderen, auf die anderen Begriffe verweist. Ein solches Spiel, die *différance*, ist nicht einfach ein Begriff, sondern die Möglichkeit der Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und -systems überhaupt“ (Derrida 2004 (1968), S. 122; Ausl. v. G.v.S.). Da das Zeichen ein Nichts repräsentiert, „stellt [es] das Gegenwärtige in seiner Abwesenheit dar. Es nimmt dessen Stelle ein“ (ebd., S. 119; Ausl. v. G.v.S.). Das betrifft die Differenz im Inneren des Zeichens: Signifikant eines abwesenden Signifikats. *Différance* wird so zur Bedingung der Möglichkeit von Begriffsbildung und zugleich zur Performanz des Begriffsbildens ohne Ursprung.

Wie ist nun das Verhältnis von Dekonstruktivismus und „Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede(n) bei Schülern“ nach Jonas Cohn? Am Ende der „Untersuchungen“ von Cohn und Dieffenbacher stehen die Differenzkategorien ‚Geschlechtsunterschiede‘, ‚Altersunterschiede‘ und ‚Begabungsunterschiede‘. Sie können teilweise verstanden werden als aus dem Versuchsetting der Untersuchungen hergeleitete Konstrukte, also teilweise auf vermeintlich empirisch beobachteter Grundlage, teilweise zeigt sich aber auch der terminologische Aspekt von Konstruktion: Dass bereits im „Plan der Arbeit“ von ‚grundlegenden Unterschieden zwischen beiden Geschlechtern‘ die Rede ist (vgl. Cohn/Dieffenbacher 1911, S. 1), legt die Deutung nahe, dass eine vorurteilsbehaftete Terminologie die Beobachtungsergebnisse bzw. ihre Deutung mit konstruiert hat, denn im Sinne Butlers geht „das, was konstruiert wird, (...) notwendig der Konstruktion voraus“ (Butler 2009, S. 299; Ausl. v. G.v.S.), wird das empirisch beobachtet, was theoretisch bereits angenommen wird. Wäre dies der Schlusspunkt der Argumentation, so wäre der ‚Offenheits-Anspruch‘ von Cohn und Dieffenbacher, ohne konkrete Fragestellung ‚alles Mögliche‘ über die Schüler\_innen heraus bekommen zu wollen, nicht erfüllt. Im Anschluss an Derrida sei daran erinnert, dass das so Konstruierte, die Differenzen, eigentlich gar nicht da sind: Der Terminus „*différance*“ als Platzhalter für eine Leer-

stelle. Die somit konstatierte konstruktive Wechselwirkung aus Konstrukt und Konstruktion bleibt für die Auseinandersetzung mit Cohn bedeutsam. Sie bleibt dies sowohl im Hinblick auf den Eingangsgedanken – „(...) daß der Geist sich den Körper baut und daß der Geist fruchtbar nur wirken kann, wenn er Klarheit über sein Wollen, sein Sollen, sein Müssen, sein Können gewonnen hat. Überall werde ich bis zu den besonderen Aufgaben der Erziehung, bis zu den Fragen des Tages hinabsteigen; denn die Prinzipien bewähren sich nur in ihrer Anwendung“ (Cohn 1919, S. 4; Ausl. v. G.v.S.) – als auch für die nun anschließende Hinwendung zum ‚theoretischen Cohn‘. Denn die konstruktive Verweisungskette wird fortgesetzt, indem die ‚empirischen Ergebnisse‘ von Cohn in eine „(...)Pädagogik auf philosophischer Grundlage“ (Cohn 1919) überführt werden.

Das theoretische Werk Cohns „Geist der Erziehung“ aus dem Jahr 1919 ist gegliedert in vier Hauptteile:

- „Erster Teil: Das Ziel der Erziehung“ (vgl. ebd., S. 18-105);
- „Zweiter Teil: Der Zögling“ (vgl. ebd., S. 106-198);
- „Dritter Teil: Der Erzieher und erziehende Gemeinschaften“ (vgl. ebd., S. 199-277);
- „Vierter Teil: Die wesentlichen Seiten der Erziehung“ (vgl. ebd., S. 278-378).

Im Abschnitt über den Zögling finden sich neben anderen die Unterasspekte

- „Entwicklung“ (vgl. ebd., S. 107ff.),
- „Geschlecht und Geschlechtsunterschiede“ (vgl. ebd., S. 151ff.),
- „Die Individualität des Zöglings“ (vgl. ebd., S. 174ff.).

Hier sind die Ergebnisse der „Untersuchungen“ eingeflossen. Alle drei Aspekte entwirft Cohn als Konstrukte, die formal differenzierende terminologische Analysen ermöglichen, zugleich aber einen Zusammenhang, einen gemeinsamen Bezug darstellen. ‚Entwicklung‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Identität‘ denkt Cohn in diesem Sinne als ‚Differenzen im Zusammenhang‘.

In Cohns Verständnis von ‚*Entwicklung*‘ bilden das Individuelle und das Soziale einen solchen differenzierten Zusammenhang: „Den formalen Eigentümlichkeiten der Entwicklung war die Entwicklungsrichtung gegenübergestellt worden. Sie ist aber nicht leicht zu kennzeichnen. Bei den meisten Versuchen, sie zu bestimmen ist nämlich bereits eine Wertung, ja eine erziehliche Zielsetzung beteiligt. So pflegt man zunehmende Differenzierung, Besonderung der Organe und Funktionen und zunehmende Unterordnung der so geschiedenen Teile unter das Ganze zunächst des individuellen, dann des sozialen Lebens als Entwicklungsrichtung zu bezeichnen. Zweifellos ist es nun Aufgabe der Erziehung, sowohl alles einzelne zu besonderer, feiner Eigenart entsprechender Ausbildung zu bringen, als die

Einordnung jeder einzelnen Fähigkeit und Tätigkeit in das Ganze herbeizuführen; aber weit fraglicher ist, ob überall ohne Erziehung und ohne ihr ähnlich wirkende soziale Einflüsse dies geschieht“ (ebd., S. 141f.). Ist Erziehung an diesem differentiellen Zusammenhang orientiert, richtet sie sich sowohl auf das differenzierte Individuelle als auch auf das verbindende Soziale. So fördert sie den ganzen Menschen, indem sie beide Seiten berücksichtigt. Daran angelehnt unterscheidet Cohn in der Kategorie ‚*Geschlecht*‘ individuelle, das sind hier geschlechterunterscheidende, geschlechtstypische Spezifika, deren Differenzierung den Zusammenhang des Menschlichen erst ermöglicht: „Verschieden kann also für beide Geschlechter am Erziehungsziele nur die Art der Gliedschaft sein, und sie muss verschieden sein, wenn dieser Grundunterschied alles Menschlichen überhaupt sinnvolle Gestalt gewinnen soll. In zwei Weisen ist das möglich: einmal kann es besondere Aufgaben geben, die ausschließlich oder vorzugsweise dem einen Geschlechte obliegen, dann aber kann die besondere Art zu fühlen, zu sehen, zu handeln, die jedes Geschlecht auszeichnet, auf allen Gebieten gemeinsamen Lebens sich durchsetzen, so dass männliche und weibliche Eigentümlichkeit einander ergänzen und vereint erst den vollen Reichtum des Menschlichen entfalten“ (ebd., S. 167f.). Dem Geschlechtsverständnis seiner Zeit entsprechend ist für Cohn das Menschliche als Zusammenhang allein in der Geschlechterdifferenz denkbar. Den Zusammenhang ‚*Erziehung*‘ verstanden als ‚*Individualisierung*‘ differenziert Cohn zunächst in ‚*Erziehungsobjekt*‘ und ‚*Erziehungsobjekt*‘: „Jeder Erzieher und jeder Lehrer hat nach zwei Seiten zu sehen: einerseits nach dem Ziele seines Tuns, andererseits nach dem, auf den er wirken soll“ (ebd., S. 194). Das Ziel der so gegliederten Performanz des Differenzierens ist wiederum ein differenzierter Zusammenhang, die ‚*Individualität*‘: „Die drei Momente der bewußten Individualität nun, abgegrenzte Einheit des Selbstbewußtseins, erlebte Stellungseinmaligkeit, erkannte Besonderheit sollen zu Momenten eines Wertganzen werden. Dies Wertganze erst nennen wir Persönlichkeit. Da die Einheit beim wesenhaft Individuellen zentral ist, so ist von ihr auszugehen. Sie erst schafft aus den bloßen Besonderheiten der Lage wie der Anlage ein gegliedertes Ganzes“ (ebd., S. 176).

Die so umrissenen theoretischen Ansätze Cohns, ‚*Entwicklung*‘, ‚*Geschlecht*‘ und ‚*Individualität*‘ im Anschluss an empirische Befunde theoretisch als ‚*Zusammenhänge in Differenz*‘ zu konstruieren, sollen nun im Kontext einer ‚*Theorie der Korrelation*‘ weiter geklärt werden, um daraus schließlich Schlussfolgerungen für das ‚*Verhältnis von Theorie und Empirie*‘ zu gewinnen.

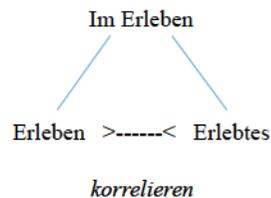
### 3. Korrelation als theorietechnischer Zugang

Die Aussage „(...) denn die Prinzipien bewähren sich nur in ihrer Anwendung“ (ebd., S. 4; Ausl. v. G.v.S.) lässt sich als Wechselwirkung lesen: Die Anwendung konstruiert Prinzipien *und* Prinzipien konstruieren Anwendung

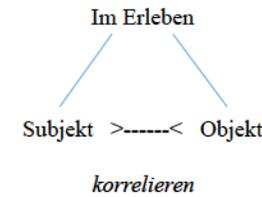
gen. Bereits bezogen auf Wundts ‚Erfahrungserkenntnis‘ hat sich die Frage gestellt, ob sich die Wechselwirkungen zwischen ‚erfahrendem Subjekt‘ und ‚Erfahrungsobjekten‘, zwischen ‚Abstraktion‘ und ‚Anschauung‘ sowie zwischen ‚mittelbarer‘ und ‚unmittelbarer Erfahrungserkenntnis‘ korrelativ deuten lassen. Für die Cohnsche Wechselwirkung zwischen ‚Anwendung‘ und ‚Prinzipien‘ stellt sich die Frage erneut: Liegt hier eine Korrelation im theorie-technischen Sinne vor?

Um dies zu prüfen, soll der Korrelationstheoretiker Richard Hönlwald (1875-1947) hinzu gezogen werden. In seinem Aufsatz ‚Koinonia‘ (Hönlwald 1959 (1943), S. 184) fasst er die Denkfigur erklärend zusammen. Der Titel des Aufsatzes ‚Koinonia‘ verweist auf eine Gemeinschaft, ein Gemeinsames (*communis*) (vgl. Strobach 2002a, S. 241 und 2002b, S. 241f.; vgl. Meder 2013, S. 50), einen Zusammenhang. Den für den Aufsatz zentralen Satz ‚Im Erleben allein (...) treten Erleben und Erlebtes auseinander‘ (Hönlwald 1959 (1943), S. 184) versteht Hönlwald im Sinne eines Gemeinsamen ‚im Erleben‘, das als Performanz, Vollzug, Akt, Tun gedacht wird und die Differenz aus ‚Erleben‘ und ‚Erlebtem‘ in Zusammenhang bringt. Das ‚Auseinandertreten‘ von ‚Erleben‘ und ‚Erlebtem‘ steht für die Differenz; das ‚Im‘ für den Zusammenhang. Dieser Satz ist anwendbar auf das gesamte theoretische Denken Hönlwalds, auf der Mikroebene (erlebendes Subjekt, vgl. Hönlwald 1965 (1925)) wie auf der Makroebene (Wissenschaftstheorie, vgl. Hönlwald 1969, 1970, 1976 und 1977), insofern der Satz als seine Theoriertechnik verstanden werden kann. Dabei ist die Performanz ‚im Erleben‘ für Hönlwald ‚Prinzip‘, die beiden auseinandertretenden ‚Erleben‘ und ‚Erlebtes‘ fasst er als ‚Fakten‘ auf. Da die gesamte Figur aber korrelativ konzipiert ist, gilt auch umgekehrt: Das ‚Prinzip‘ ist ebenfalls ‚faktisch‘, die ‚Fakten‘ sind genauso ‚prinzipiell‘ zu verstehen (vgl. dazu insbesondere Meder 1974). Das ist ein interessanter Gedanke für die Anwendung der Hönlwaldschen Korrelation auf Cohns Empirie-Theorie-Konzeption. Zunächst bleiben wir jedoch beim Korrelationsgedanken.

Der Satz vom ‚Erleben‘ hat terminologische Konsequenzen. Wie die Begriffe ‚Erleben‘ und ‚Erlebtes‘ gelesen werden können, ergibt sich aus der Performanz ‚im Erleben‘.



Oder auch: Das ‚Subjekt‘ und das ‚Objekt‘ des Erlebens werden durch das Erleben, ‚im Erleben‘ definiert.

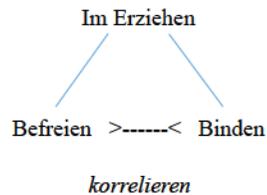


Das kann aufgefasst werden als eine Variante von Konstruktion, bei der die Definition der Termini und damit das Verständnis der bezeichneten Sachverhalte aus dem Vollzug hervor geht, der als wechselseitige Bestimmung, als Korrelation gedacht wird. Während ‚Relation‘ schlicht Beziehung bedeutet, meint ‚Korrelation‘ hier zunächst etwas wechselseitig in Beziehung setzen, was eigentlich rational nicht vereinbar ist. Das ist Hönlwalds Theoriertechnik. Bezogen auf das Verhältnis von Theorie und Empirie lässt sich sagen: „Zwei Momente a und b sind korrelativ, wenn a logisch in keinem Zusammenhang mit b steht und a und b dennoch empirisch zusammen hängen“ (Wiedeback 2009, S. 3, S. 21). In diesem Begriffsverständnis von Korrelation ist die strenge Trennung von Theorie und Empirie aufgehoben. In einem Erleben, in einer Performanz kann ein differenzierter Zusammenhang hergestellt werden (Theorie), oder ein solcher Zusammenhang kommt vor (Empirie) und kann analytisch-trennend bearbeitet werden. Der Verweisungszusammenhang von Prinzip und Faktum bleibt im Folgenden noch zu rekonstruieren. Zuerst sei aber noch nach Anwendungsmöglichkeiten von Hönlwalds Korrelationskonzept auf Cohns Denken gefragt.

Cohn beschäftigt sich mit verschiedenen pädagogischen Beziehungen: Erzieher-Zögling, Lehrer-Schüler: „Jeder Erzieher und jeder Lehrer hat nach zwei Seiten zu sehen: einerseits nach dem Ziele seines Tuns, andererseits nach dem, auf den er wirken soll“ (Cohn 1919, S. 194). Ist nun mit dem bereits früher zitierten Satz zur Individualisierung des Zöglings bzw. des Schülers durch Erziehung mehr angedeutet als Relationen der Akteure und der Akte? Ist Cohn auch korrelativ deutbar?

In seinem Aufsatz ‚Befreien und Binden in der Erziehung‘ (Cohn 1970 (1926), S. 54-97) entfaltet Cohn die kantische Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 711). Dort heißt es zum Beispiel: „Die Jugend fordert (...) Führung, Ausfüllung, Ergänzung; nicht etwa nur der Erwachsene oder die Sachkultur verlangt dies von ihr – nein, ihr eigenes Bedürfnis drängt dahin. Aber sie weist zugleich alles dieses zurück – oder vielmehr ihr Eigenleben ist eine Bewegung zwischen Aufnehmen, Verarbeiten, Zurückweisen. Wie sich diese Dynamik auswirkt, das hängt einerseits von dem Gebotenen und von dem Bietenden, von der Erziehung und Kultur, kurz von der Umwelt, andererseits von der Eigenart des einzelnen jugendlichen Menschen ab; denn die Verteilung von Aufnahmewilligkeit und Widerstand ist bei jedem Einzelnen nicht nur im Gan-

zen, sondern auf jedem Gebiete des Lebens verschieden“ (Cohn 1970 (1926), S. 87; Ausl. v. G.v.S.). Hieran wird Verschiedenes deutlich. Cohn bezieht sich offensichtlich auf nicht näher belegte empirische Beobachtungen: „Die Jugend fordert (...) Führung, Ausfüllung, Ergänzung; nicht etwa nur der Erwachsene oder die Sachkultur verlangt dies von ihr – nein, ihr eigenes Bedürfnis drängt dahin“ (ebd.). Er stellt diese in einen theoretischen Bezugsrahmen: „Wie sich diese Dynamik auswirkt, das hängt einerseits von dem Gebotenen und von dem Bietenden, von der Erziehung und Kultur, kurz von der Umwelt, andererseits von der Eigenart des einzelnen jugendlichen Menschen ab; (...)“ (ebd.). Und schließlich liegt diesem Zitat wie dem gesamten Aufsatz eine korrelative Denkfigur zu Grunde. Für die Frage Kants: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ findet Cohn nämlich eine Antwort, die sich im Anschluss an Hönigswald folgendermaßen zusammenfassen lässt: ‚Im Erziehen treten Befreien und Binden auseinander‘.



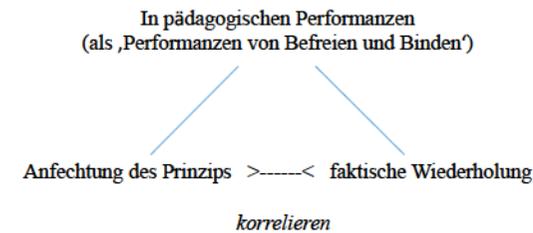
Im Zusammenhang aller Performanzen des Erziehens, in den Erziehens-Vollzügen, in den Erziehens-Akten, im Tun des Erziehens werden ‚Befreien‘ und ‚Binden‘ differenziert betrachtbar. Das ‚Auseinandertreten‘ von ‚Befreien‘ und ‚Binden‘ steht für die Differenz; das ‚Im‘ für den Zusammenhang aller Performanzen des Erziehens. Im Durchgang durch die verschiedenen Phasen des Erziehens wendet sich Cohn gegen jede Einseitigkeit – ‚Befreien‘ oder ‚Binden‘. Theorietechnisch spielen in jedem erzieherischen Tun idealer Weise beide Momente korrelativ miteinander. Das ‚im Erziehen‘ wird zum ‚Prinzip‘, die beiden auseinandertretenden ‚Befreien‘ und ‚Binden‘ sind dabei ‚faktische‘ Akte, die dem ‚Prinzip‘ folgen. Korrelativ gedacht, gilt aber auch umgekehrt: Das ‚Prinzip‘ ist auch ‚faktisch‘ gemeint, denn es ist ein ‚Prinzip der Performanz‘. Die ‚Performanz-Fakten‘ sind eben ‚prinzipiell‘ zu verstehen. Das wird nun abschließend bezogen auf Cohns Empirie-Theorie-Konzeption erläutert.

#### 4. Schlussfolgerungen zum Verhältnis empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie?

Aus heutiger Sicht ist die Argumentation mit prinzipienwissenschaftlichen Theoriefiguren schwierig. Manch eine\_r mag sie gar vor dem Hintergrund von Postmoderne und Poststrukturalismus für unmöglich halten. Wider die

se Einschätzung soll hier nun ‚das Unmögliche‘ versucht werden: Eine Zusammenführung von Poststrukturalismus und Neukantianismus in eine ‚offene Systematik‘.

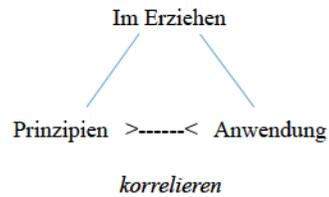
„[I]m Allgemeinen“ ist „Prinzip“ eine „Bezeichnung für Einsichten, Normen und Ziele, die methodisch gesehen am *Anfang* eines theoretischen Aufbaus oder Systems von Handlungsorientierungen stehen“ (Kambartel 2004 (1995), S. 341ff.; i. Orig. teilweise hervorgeh., Änd. v. G.v.S.). Butler dekonstruiert solche Normen in „Gender is Burning“ (1997) am Beispiel von Geschlechternormen: „[D]as Leben des Gesetzes schießt über die Teleologie des Gesetzes hinaus und ermöglicht somit eine erotische Anfechtung und aufsprenge Wiederholung seiner eigenen Vorgaben“ (Butler 1997, S. 196; Ausl. v. G.v.S.). Was hier von Butler für die „Darstellung (performance)“ von stereotypen Geschlechterrollen beschrieben wird, kann für pädagogische Performanzen (Vollzüge, Akte, Tun) in Anspruch genommen werden, und zwar insbesondere dann, wenn mit Cohn die Korrelation von ‚Befreien und Binden‘ die zu Grunde gelegte ‚prinzipielle Faktizität‘ bzw. das zu Grunde gelegte ‚faktische Prinzip‘ ist.



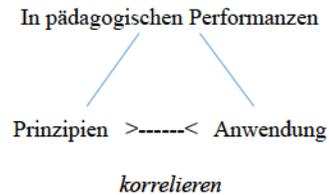
Wenn also für pädagogische Performanzen ‚Befreien und Binden‘ als inhärent angenommen wird, kann in ihnen zugleich Anfechtung des Prinzips und faktische Wiederholung (des Prinzips) korrelativ verschränkt gedacht werden. Dann wird zunächst Bindung an ein Prinzip und Befreiung von diesem Prinzip immer (de-)konstruktiv mitgedacht, wenn systematisch Theorietechnik korrelativen Zuschnitts in der Allgemeinen Pädagogik betrieben wird.

Schließlich nun zum Verhältnis von ‚empirischer Bildungsforschung‘ und ‚Bildungsphilosophie‘ im Anschluss an das Dargelegte: Jonas Cohn ist vorgestellt worden als Empiriker, Differenz- und Korrelationstheoretiker. Es ist gezeigt worden, dass Cohn aus einer empirischen Studie heraus erziehungphilosophische Theorien entwickelt hat. Ebenso wie die Schrift „Geist der Erziehung“ (1919) „Pädagogik auf philosophischer Grundlage“ ist, ist sie „Pädagogik auf empirischer Grundlage“. Dass es dabei für die empirische Studie bereits theoretische Vorannahmen gab, ist problematisiert worden. Ein Vorurteil von Geschlechterdifferenz liegt bereits mit dem Versuchsplan vor, dieses Vorurteil wird durch die Versuchsdurchführung und

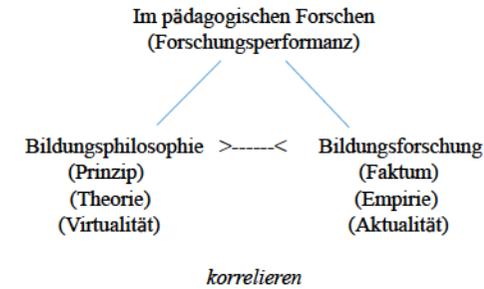
Auswertung bestätigt. Allerdings griffe eine Interpretation zu kurz, die aufgrund dieser Tatsache den für Cohn entscheidenden Satz „(...) denn die Prinzipien bewähren sich nur in ihrer Anwendung“ (Cohn 1919, S. 4; Ausl. v. G.v.S.) in Zweifel zöge. Cohn betont ja ‚Prinzipien bewähren sich in der Anwendung‘ und schreibt nicht, die Anwendung bewährt sich am Prinzip‘. Es wird zwar in der Korrelation wechselseitiges Einander-Bestimmen angenommen.



Das zeigt der Pfeil (>-----<) an und insofern gilt auch der Umkehrschluss. ‚Prinzipien bewähren sich in der Anwendung‘ und ‚die Anwendung bewährt sich am Prinzip‘. Betrachtet man jedoch das Prinzip, dann handelt es sich um eine *Performanz*, einen Vollzug, einen Akt, ein Tun, ein Faktum.



Die Anwendung ist das Prinzip. Dieses Prinzip ist insofern kein Performativ; dieses Prinzip ist Performanz. Insofern liegt in Cohns Theorie-Variante das hönigswaldsche Zusammen-Fallen von Prinzip und Faktum in präziserer Form vor. Anwendung und damit Performanz zum Prinzip zu machen bedeutet – und das muss in aller Deutlichkeit gesagt werden – Offenheit, denn wird eine Anwendung zum performativen Prinzip hartgesotten, schlägt der Vorgang unmittelbar um in die nächste Anwendungsschleife, die das gerade erhobene Prinzip sofort wieder zur nächsten Bewährungsprobe in Frage stellt. Cohn spricht in „Befreien und Binden“ von der „offenen Dynamik der Erziehung“ (Cohn 1970 (1926), S. 70; Hervorheb. v. G.v.S.). Insofern ist die Korrelation eine ‚Systematik‘, aber eine ‚offene Systematik‘, die ihren (de-)konstruktiven Charakter immer mitdenkt. Und dies gilt auch für systematische Überlegungen hinsichtlich von Bildungsforschung und Bildungsphilosophie. Wird nämlich für dieses Verhältnis in der Erziehungswissenschaft pädagogisches Forschen im Sinne von Forschungsperformanz verstanden, korrelieren Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ebenso wie Prinzip und Faktum, wie Theorie und Empirie.



Der prinzipiellen Seite kommt dabei aber lediglich eine quasi-virtuelle Bedeutung zu, die sich in der ständig wieder neu einsetzenden Anwendungsschleife (infinite iteratives Wechselspiel) aktualisiert. Der Ausgang, ob sich innerhalb dieser Systematik einmal erhobene Prinzipien in der Anwendung je und je bewähren, ist immer wieder neu ergebnisoffen.

#### Literatur

- Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Blankertz, Herwig (1959): Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge. Heft 9. Weinheim/Berlin: Beltz
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollst. überarb. Aufl. unter Mitarb. v. Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner
- Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. A. d. Amerik. v. Karin Wördemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (1997): Gender is Burning. Fragen der Aneignung und Subversion. In: dies. (1997): 171-197
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Aus d. Amerik. v. Karin Wördemann u. Martin Stempfhuber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (2009): Das Ende der Geschlechterdifferenz? In: dies. (2009): 281-324
- Cohn, Jonas/Dieffenbacher, Julius (1911): Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. Mit drei

- Tafeln. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Beiheft 2. Paderborn: Schöningh
- Cohn, Jonas (1919): Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner
- Cohn, Jonas (1933): Die Pädagogik der Aufklärung und des deutschen Idealismus. In: Nohl/Pallat (Hrsg.) (1933): 247-301. Als Faksimile in: Sychowski, Gaja von (Hrsg.): Anhang. In: dies. (Hrsg.): Aufklärung – Les Lumières. 7. monastisch-universitäres Colloquium mit der Communauté St. Jean. Köln, 91ff.
- Cohn, Jonas (1970): Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte. (1918-1932). Besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch. Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften
- Cohn, Jonas (1970): Befreien und Binden in der Erziehung (1926). In: ders. (1970): 54-97
- Derrida, Jacques (2004): Die *différance*. Ausgewählte Texte. Mit e. Einl. hrsg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam
- Derrida, Jacques (2004): Die *différance* (1968). In: ders. (2004): 110-149
- Fahrenberg, Jochen (2008): Wilhelm Wundts Interpretationslehre. In: Forum: Sozialforschung/Qualitative Social Research (FQS). 9. 3. 1-17
- Habel, Werner (2012): Anmerkungen zur Rezeptionsgeschichte der „Aufklärung“ in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Sychowski (Hrsg.) (2012): 51-65
- Heitmann, Margret (1999): Jonas Cohn. Das Problem der unendlichen Aufgabe in Wissenschaft und Religion.NETIVA. Studien des Salomon Ludwig Steinheim-Instituts. Bd. 1. Hildesheim/Zürich/New York: Olms
- Hönigswald, Richard (1959): Schriften aus dem Nachlass. Bd. 11. Analysen und Probleme. Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte. Im Auftrag des Hönigswald-Archivs. Hrsg. v. Gerd Woland. Stuttgart: Kohlhammer
- Hönigswald, Richard (1959): Koinonia (1943). In: ders. (1959): 179-200
- Hönigswald, Richard (1965): Die Grundlagen der Denkpsychologie. Studien und Analysen (1925). Unveränd. reprograf. Nachdr. d. 2., umgearb. Aufl. Leipzig. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Hönigswald, Richard (1969): Schriften aus dem Nachlass. Veröffentlichungen des Hönigswald-Archivs. Bd. 7. Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre. Bd. 1. Hrsg. v. H. Oberer. Bonn: Bouvier
- Hönigswald, Richard (1970): Schriften aus dem Nachlass. Veröffentlichungen des Hönigswald-Archivs. Bd. 8. Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre. Bd. 2. Hrsg. v. H. Oberer. Bonn: Bouvier
- Hönigswald, Richard (1976): Schriften aus dem Nachlass. Veröffentlichungen des Hönigswald-Archivs. Bd. 9. Die Systematik der Philosophie aus individueller Problemgestaltung entwickelt. Bd. 1. Hrsg. v. E. Winterhager. Bonn: Bouvier

- Hönigswald, Richard (1977): Schriften aus dem Nachlass. Veröffentlichungen des Hönigswald-Archivs. Bd. 10. Die Systematik der Philosophie aus individueller Problemgestaltung entwickelt. Bd. 2. Hrsg. v. E. Winterhager. Bonn: Bouvier
- Horn, Christoph/Rapp, Christof (Hrsg.) (2002): Wörterbuch der antiken Philosophie. München: Beck
- Kambartel, Friedrich (2004): [Art.] „Prinzip“ (1995). In: Mittelstraß (Hrsg.) (2004): 341ff.
- Kant, Immanuel (1803): Vorlesung über „Pädagogik“. Hrsg. v. Friedrich Theodor Rink. In: ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Nachdr., Sonderausg. 1998, nach d. Ausg. 1983. 5., erneut überpr. Repogr. Nachdr. 1983 d. Ausg. Darmstadt 1964. Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.
- Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (2012): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich
- Krüger, Heinz Hermann (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 5. Aufl. Opladen/Farmington Hills
- Krüger, Heinz Hermann (2009): Empirische Erziehungswissenschaft (1997). In: ders. (2009): 37-56
- Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.) (2013): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer
- Meder, Norbert (1974): Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Bd. 104. Prinzip und Faktum. Transzendentalphilosophische Untersuchungen zu Zeit und Gegenständlichkeit im Anschluß an Richard Hönigswald. Bonn: Bouvier
- Meder, Norbert (2013): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. (Humboldt). In: Marotzki/Meder (2013): 45-70
- Meumann, Ernst (1907): Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bde. Leipzig: Engelmann
- Meumann, Ernst/Scheibner, Otto (Hrsg.) (1911): Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik. Unter redaktion. Mitw. v. A. Fischer u. H. Gaudig. XII. Jg.
- Mittelstraß, Jürgen (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 3. Unveränd. Sonderausg. Stuttgart/Konstanz: Metzler
- Müller, Paul (1942): Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik. Bazenheid: Kalberer
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1933): Handbuch der Pädagogik. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz
- Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Dt. Studienverlag

- Probst, Paul (1989): Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg. In: Psychologie und Geschichte. Hrsg. v. Helmut E. Lück u. Klaus-Jürgen Bruder. 1. 2. 6-16
- Schäfer, Alfred (1989): Halbierte Desillusionierung. Jonas Cohns „Theorie der Dialektik“. In: Oelkers/Schulz/Tenorth(Hrsg.) (1989): 327-350
- Strobach, Nico (2002a): [Art.] „koinon“. In: Horn/Rapp (Hrsg.) (2002): 241
- Strobach, Nico (2002b): [Art.] „koinônia“. In: Horn/Rapp (Hrsg.) (2002): 241
- Sychowski, Gaja von (Hrsg.) (2012): Aufklärung – Les Lumières. 7. monastisch-universitäres Colloquium mit der Communauté St. Jean. Köln
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Wiedebach, Hartwig (2009): „Ein Begriff für das Unbegriffliche.“ In: Heitmann, Margret: Tagungsbericht (1. Fassung) Tagung am 15. Juni 2009 in der Katholischen Akademie „Die Wolfsburg“, Mülheim an der Ruhr (Kor-) Relation – in jüdischem Denken verwurzelte Theoriefigur des Neukantianismus? Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wundt, Wilhelm (1896): Philosophische Studien. Bd. 12. Leipzig: Engelmann

#### Internetquellen

Jonas Cohn-Archiv

<http://www.steinheim-institut.de/wiki/index.php/Archive:Jonas-Cohn-Archiv>

(letzter Zugriff: 2013-10-20, 22:27)

Jonas Cohn Lebenslauf

<http://phaidon.philo.at/asp/cohn.html>

(letzter Zugriff: 2013-10-23, 17:07)

Jochen Fahrenberg

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1151/2565>

(letzter Zugriff: 2013-10-23, 18:29)

Ernst Meumann

[http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB026398621\\_0012/1/LOG\\_003/](http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB026398621_0012/1/LOG_003/)

(letzter Zugriff: 2013-10-23, 16:52)

Wilhelm Wundt

[http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit780/index\\_html?pn=1&ws=1.5](http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit780/index_html?pn=1&ws=1.5)

(letzter Zugriff: 2013-10-23, 17:21)

Norbert Meder / Stefan Iske<sup>1</sup>

## Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung

### Einleitung

0. Es geht im Thema der Wittenberger Gespräche um die Arbeit am Begriff der Empirie. Die Arbeit am Begriff der Empirie ist so alt, wie die westliche Philosophie alt ist. Das in den Blick zu nehmen, führt zu einer unendlichen Aufgabe. Aber es gibt mit Kant in der Philosophiegeschichte einen Einschnitt, der auch noch für unser modernes Problem mit der Empirie von Bedeutung ist. Kants Kritik der reinen Vernunft kann als erste Wissenschaftstheorie modernen Zuschnittes gelesen werden. Sie kann durchaus noch mit den Konzepten, die im Wiener Kreis entwickelt wurden (Carnap, Hempel, Oppenheimer u.a.m.), mithalten. Das Kantische Konzept, dass Urteile, die im Verstand formuliert werden, nur dann wahrheitsfähig sind, wenn ihnen eine Anschauung in Raum und Zeit entspricht, ist nicht weit davon entfernt, was im logischen bzw. rationalen Empirismus rund um den Wiener Kreis konzipiert wurde. Dort wird von zwei Sprachen gesprochen: der Theoriesprache (Verstand) und der Beobachtungssprache (Anschauung). Und weiter heißt es dort: Eine theoretische Behauptung (Hypothese) bewährt (bewahrheitet) sich dann, wenn es eine Korrespondenz in der Beobachtungssprache gibt. Nach welchen Regeln allerdings diese Korrespondenz festgestellt werden kann, blieb ein offenes Problem im logischen Empirismus. Kant hat an dieser systematischen Stelle immerhin auf die bestimmende Urteilskraft verwiesen, die allerdings ebenso wenig regelhaft erscheint. Trotz dieses nach wie vor offenen Problems geht die empirische Forschung weiter und löst die Frage der Korrespondenz eher im kantischen Sinne und legitimiert die jeweilige Korrespondenz über eine sich mehr oder minder diskursiv legitimierende Urteilskraft. Und dies ist auch unser Ausgangspunkt, wobei wir die diskursive Legitimierung der Korrespondenz besonders ernst nehmen.<sup>2</sup> Wenn wir im Folgenden vorstellen, wie wir Bildungsprozesse empirisch beforschen, dann ist der Zusammenhang von Theorie und Empirie, den wir dabei bearbeiten, ein beispielhafter Beitrag zum aktuellen Thema der ‚Arbeit am Begriff der Empirie‘. Denn der Arbeit am

1 Der diesem Artikel zugrunde liegende Vortrag ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion der beiden Autoren; wobei der Vortrag selbst von Norbert Meder am 03.05.2013 in Wittenberg im Rahmen des Symposiums „Arbeit am Begriff der Empirie“ gehalten wurde. Der Duktus des Vortrags wurde für den Artikel weitgehend beibehalten.

2 Diese Legitimierung wird bereits in den ersten empirischen Forschungen Norbert Meders deutlich. Vgl. Meder 1977, S. 21-75; ders.: 1982a, S. 37-165; ders. 1982b, S. 439-504; sowie Meder/Schiffer-Musial 1988.

*Begriff* der Empirie korrespondiert die *Arbeit in der Empirie*. Wir werden zuerst den Bildungsbegriff klären, dann unser Verständnis des Bildungsprozesses. Das wird sehr verallgemeinert und formal sein. Dann kommen wir zu der unserer Meinung nach ausgefeiltesten Prozesstheorie, die aktuell vorliegt: die Prozesstheorie<sup>3</sup> Whiteheads. Wir wenden diese danach auf den Bildungsprozess an, was in die Fragen einmündet, was man bei der empirischen Forschung zu Bildungsprozessen bedenken muss und wie sie dann im Forschungsdesign und ihren Operationalisierungen, d.h. in der Beobachtungssprache angelegt werden muss.

### Bildung und Bildungsprozess

1. Bei Bildung geht es um das Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen im Hinblick darauf, wie es sich verändert – wie es prozessiert. So hat Koller Bildung als Transformationsprozess gefasst (vgl. Koller 2012). Wenn er Transformation in der verwaschenen Bedeutung von bloßer Veränderung versteht, dann geben wir ihm Recht. Wenn er aber Transformation nur als eine Veränderung versteht, in der eine Form in eine andere Form übergeht, dann geben wir zu bedenken, dass die Materie dabei zwar mitgedacht wird, aber ihre Rolle in der Veränderung nicht genügend expliziert wird: Jede Transformation ist immer auch eine Materialisierung. Das werden wir mit Whitehead zeigen (vgl. auch Meder 2014 (i. Dr.)). Jede Transformation muss auch als Transmaterialisierung gedacht werden.

2. Das bildungstheoretische Problem ist als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses viel zu allgemein, zu pauschal und unspezifisch formuliert. Es muss deshalb verfeinert werden. Fast alle Verhältnisse in der Erziehungswissenschaft werden in drei Dimensionen differenziert: die Sach-, die Sozial- und die Selbstdimension. Das war schon bei Heinrich Roth so und ist es auch heute noch bei der Spezifikation von Kompetenzen.<sup>4</sup> Es spricht nichts dagegen, diese Differenzierung auch beim Bildungsbegriff zu berücksichtigen. Außerdem muss man spezifizieren, was Welt in diesem Verhältnis bedeuten soll. Denn wir haben nur eine indirekte Beziehung zur Welt.

<sup>3</sup> Vgl. Stichwort Prozess in: Ritter 1989.

<sup>4</sup> Roth 1971, S. 180ff: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

- a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.

[...] Dazu ist allerdings noch folgendes anzumerken: Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff. Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz“ (kursiv im Original).

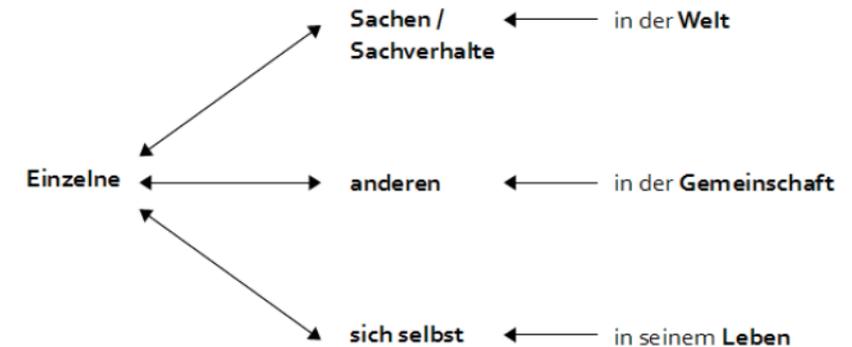


Abb. 1: Dreifaches Bildungsverhältnis

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor das Selbst- und Weltverhältnis als die Abkürzung für ein dreifaches Bildungsverhältnis zu verstehen – nämlich

1. für das Verhältnis des *Einzelnen* zu den *Sachen und Sachverhalten* in der *Welt*,
2. für das Verhältnis des *Einzelnen* zu dem bzw. den *anderen* in der *Gemeinschaft* und
3. für das Verhältnis des *Einzelnen* zu *sich selbst* in seinem *Leben*.

Man kann sich nämlich immer nur verhalten zu konkreten empirischen Sachen, zu konkreten empirischen anderen Menschen und zu sich selbst in einem konkreten Zeitpunkt seines Lebens, der durch die vor ihm liegende konkrete Vergangenheit und durch die konkreten Erwartungen und Hoffnungen auf die Zukunft bestimmt ist. Dass diese konkreten Verhältnisse einen Hintergrund, einen Horizont haben, in einem Rahmen oder Kontext stattfinden, wird kaum zu bestreiten sein. Dies ist in der spezifizierten Fassung des Selbst- und Weltverhältnisses durch das

1. in der Welt,
2. in der Gemeinschaft und
3. in seinem Leben

festgehalten (vgl. Meder, 2007, S. 119-136; vgl. auch Iske/Meder 2010). Dabei kommt in der Formulierung der äußerste Horizont und der äußerste Rahmen zum Ausdruck, weil dies die äußerste Grenze anzeigt, die sich uns stets entzieht. Innerhalb dieser Grenzen gibt es beliebig viele sich erweiternde Horizonte und in sich verschachtelte Rahmungen, die in der Forschung konkret Thema werden können:

1. *Sachen und Sachverhalte* in der schulischen Welt, in der mathematisierten Welt, in der beruflichen Welt, in der westeuropäischen Welt usw. in Richtung Welt;
2. *andere* in der Familie, im Freundeskreis, im Milieu, in der sozialen Klasse usw. in Richtung Gemeinschaft;
3. *sich selbst* in der Kindheit, in der Jugend, bis zum Berufseintritt, bis zur Familiengründung usw. bis zum ganzen Leben im Tod.

3. Der Bildungsbegriff ist ganz formal gehalten ohne jede inhaltliche oder normative Festlegung. Er gibt nur eine relationale Struktur mit ihren Relata vor, die im Ganzen berücksichtigt werden muss, wenn von Bildung die Rede ist. In dieser Struktur kann Rainer Kokemohr seine *Fremdheitserfahrungen* ebenso formulieren wie Winfried Marotzki sein *Lernen 2* und die Pisa-Forscher ihre Bildungsstandards für 15-Jährige. Auch kann man in dieser Struktur die klassischen Bildungsbegriffe reformulieren, ob dies nun die proportionierlichste Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen in freier, allgemeiner und reger Wechselwirkung des Ichs mit Welt bei Humboldt ist oder die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses und die Charakterstärke der Sittlichkeit bei Herbart. So ist das beabsichtigt und solches muss ein theoretischer Begriff für eine Disziplin auch leisten. Der Bildungsprozess wird ebenso formal gehalten, damit alle Prozesse, in denen sich der Einzelne verändert und in denen sich für den Einzelnen etwas verändert, in den Blick genommen werden können. Dabei wird immer noch von jedem normativen Aspekt abgesehen. Denn es ist auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, sogenannte negative, misslungene Karrieren zu untersuchen. Der Taschendieb kann sein Tun als Selbstverwirklichung vor dem Hintergrund der Hartz IV-Alternative begreifen. So etwas muss für Erziehungswissenschaft erforschbar sein. Das Normative selbst muss Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung sein können, denn in der Welt der Taschendiebe, der Jugendgangs, der Prekären und der Armen herrschen andere Normen, Regeln und Gesetze.

4. Die Struktur des Bildungsbegriffs (vgl. Abb. 1) enthält 7 Komponenten (Relata, Knoten), 9 Relationen und 6 Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen der Sache, des Sozialen und des Selbst. Das ergibt 22 Größen, die sich rein formal ändern können. Wenn ein Lernprozess so definiert ist, dass sich in ihm mindestens eine dieser 22 Größen (Variablen) ändert, dann ist dies die formal allgemeinste Definition, die auch die Tatsache, dass ein Einzelner ein Wort einer Sprache hinzugelernt hat, als Bildungsprozess begreift (vgl. Iske/Meder 2010). Diese Definition umfasst aber auch jede Veränderung von Kombinationen der 22 Größen bis zur Totalveränderung aller Größen, die man sich allerdings nur als Bildungscrash vorstellen kann. Insgesamt gibt es in dieser Kombinatorik, die ja nur die Mindestanzahl von zu berücksichtigenden Faktoren enthält, über 2 Billionen Änderungen- bzw.

Prozessalternativen, wenn man so allgemein den Bildungsprozess definiert. Es ist klar, dass man mit einer solchen Komplexität nicht mehr umgehen kann.<sup>5</sup> Also ist es dringend notwendig, Gesichtspunkte zur Reduktion solcher Komplexität bewusst und exakt zu entwickeln.

5. Man hat diese Komplexität natürlich immer schon reduziert – meistens normativ und manchmal strukturell. Oft war es der Zusammenhang von normativen Vorgaben und dem, was vermeintlich pädagogisches Handeln leisten muss, der die Komplexität auf die Weise der Ausblendung reduzierte, so dass sie gar nicht mehr in den Blick kam. Heute setzt sich zunehmend – sowohl praktisch als auch theoretisch – das Bewusstsein durch, dass wir solche Komplexität *prinzipiell* nicht bewältigen können und dass pädagogisches Handeln immer ein Umgang mit Kontingenz, mit nicht kontrollierbaren Möglichkeiten und mit unvorhersehbaren Ereignissen ist (vgl. auch Prange 2005, S. 52). Die Whitehead'sche Prozesstheorie trägt diesem Umstand Rechnung. Sie trägt ihm Rechnung aus einer kosmologischen Sicht auf das Weltganze. Ein solches metaphysisches Programm muss man nicht mitmachen – schon gar nicht als Pädagoge.<sup>6</sup> Wir tun dies auch nicht. Aber man kann dennoch aus seiner Theorie das übernehmen, was uns Prozesse besser verstehen, besser analysieren und besser beforschen lässt.

#### Whiteheads Philosophieren

6. Whitehead ist ein *dreifacher* Querdenker. *Zum ersten* liegt seine Intention darin, das Substanz-Akzidenz-Denken komplett abzuschaffen und damit auch die ganze begriffslogische Tradition<sup>7</sup> hinter sich zu lassen. Damit war für ihn auch verbunden, die Differenz von Subjekt und Objekt zu nivellieren. Er macht ernst mit einer Philosophie des *panta rhei* (dt. ‚alles fließt‘). Alles ist im Fluss, es gibt nur Fluss, das sogenannte Einzelding ist in Wahrheit ein Ereignis. Alle Wirklichkeit ist Prozess. Es gibt keinen Träger des Prozesses. Was man für das Hypokeimenon oder Subjekt gehalten hat, ist etwas, das aus dem Prozess hervorgeht, auf dem Prozess schwimmt, also eher ein Super-jekt als ein Sub-jekt ist. Das einzige, was nicht fließt, ist die Vergangenheit, so gesehen ist auch das Subjekt ebenso wie das Objekt nur Vergangenheit – als unveränderliches Resultat von ehemals wirklichen Prozessen. Whiteheads Stoßrichtung war nicht ganz unzeitgemäß. Auch die Neukantianer haben sich gegen das Substanz-Denken gewendet (Cassirer 1910),<sup>8</sup> wie auch der Wiener Kreis vom Ding-Eigenschaft-Denken zum Er-

5 Die heutige Datenverarbeitung kann das und macht das auch schon im Bereich der Profilbildung einzelner Personen, und das auch nur auf der Basis der über das Internet verfügbaren Daten.

6 Es sei denn, man ist von Montessori schon kosmologisch infiziert.

7 Das war auch für ihn als Mathematiker radikal, denn die Begriffslogik ist in der gesamten Mengenlehre enthalten.

8 Hönlwalds Philosophie beruhte ebenfalls auf einem radikal relationalen Denken; vgl. exemplarisch ders. 1967.

eignis-Bedingung-Denken übergegangen ist. Aber Whitehead war einerseits radikaler und andererseits konservativer. Denn er wollte das radikal Neue als neue Ontologie, als neue Kosmologie und als neue Metaphysik konzipieren.

7. Aus einer weiteren, *zweiten Perspektive* erscheint Whitehead ebenfalls als Querdenker. Er entwickelt eine Sprache, die äußerst kompliziert und gelegentlich sogar nahezu unverständlich ist. Zumindest unternimmt er nur sehr wenige Versuche, an die Sprache der Philosophie seiner Zeit anzuschließen. Das gilt insbesondere in Bezug auf die Fachsprachentwicklung in der Geschichte der Philosophie. Dort sind die Bezüge Whiteheads auf die lateinische Fachsprache noch am hilfreichsten. Aber im Ganzen sind die historischen Bezüge nicht so ausgearbeitet, dass sie in jedem Falle klar sind bzw. dass sie seine Position klären. Dies ist denn auch die *dritte Dimension* des Querdenkens. Letztlich will sich Whitehead gar nicht auf die geschichtlichen Positionen einlassen, weil er befürchtet, dass das Neue, was er vorgelegt will, dann nicht als solches erkannt wird.

8. Wenn im Folgenden die Prozesstheorie von Whitehead vorgestellt wird, dann immer schon mit Bezug auf Bildung. Es interessiert uns nicht, wie Steine oder Hühner prozessieren, weil wir Erziehungswissenschaftler sind und keine Physiker oder Biologen, schon gar keine Kosmologen. Die Beispiele und die Erläuterungen werden demnach alle aus unserem Bereich des Lernens und der Bildung kommen. Wir werden dabei auch zugleich eine Übersetzung der Whitehead'schen Sprache in unsere bildungsphilosophische Sprache vornehmen. Das ist natürlich nicht unproblematisch – vor allem, wenn man die Übersetzung nicht ständig reflektieren kann. Aber im Rahmen einer kurzen Abhandlung geht es eben nicht anders.

### Bildungsprozessstheorie im Rahmen von Whiteheads Prozesstheorie

9. Whitehead geht mit Bezug auf Locke (Whitehead 1984, S. 388) von zwei Arten des Fließens aus: von der Konkretisierung und von dem Übergang. *Konkretisierung*<sup>9</sup> ist die Veränderung vom Abstrakten zum Konkreten. Das ist eine Art des Fließens, „das der Beschaffenheit des besonderen Seienden innewohnt“ (ebd., S. 389).<sup>10</sup> Das Seiende denkt Whitehead dabei als ein Ereignis – nicht als Ding im Sinne des traditionellen Substanzbegriffs, auch nicht im Sinne des Hypokeimenon. Konkretisierung ist somit eine Art von Entwicklung. In der realen inneren Beschaffenheit einer Einzelexistenz lie-

9 Wir haben uns einige Stellen, an denen uns die Terminologie sowie die Begrifflichkeit nicht durchsichtig war, im Englischen angesehen. Konkretisierung heißt dort ‚concrecence‘, wohl ein alt-englisches Wort, das aus dem Lateinischen kommt und ‚zusammenwachsen‘ oder auch ‚sich bilden‘ heißt. Das ist sicherlich eine Art der Konkretisierung. Aber Konkretisierung ist allgemeiner und umfasst mehr als nur Zusammenwachsen.

10 Wenn Whitehead von Existenz spricht, dann nimmt er die ontologische Perspektive ein. Nach ihm existieren nur Einzelereignisse, deren Verbindungen (Nexus) und Möglichkeiten.

gen Möglichkeiten (*abstracta*) vor, die auf ein Ziel hin tendieren – also auch auf den Prozess dahin. Dieses erste der beiden Prozessmomente ist uns Pädagogen als Entfaltung des eigenen Potentials geläufig. Bei Humboldt heißt es Entwicklung der eigenen Kräfte auf ein Ganzes hin. Kurzum: Konkretisierung kennen wir Pädagogen, auch wenn wir es immer anders genannt haben: sich entwickeln, sich entfalten oder sich bilden. Aber wir haben dies immer auf ein zugrundeliegendes Subjekt oder Individuum bezogen und deshalb auch oft von Begabung und deren Entfaltung gesprochen. Dabei wurde Begabung eher als etwas Statisches und deren Entfaltung als etwas Dynamisches verstanden. Das tut Whitehead nicht, weil er das Substanzdenken ablehnt. Die innere Beschaffenheit (*qualitas*) mit ihrer Tendenz auf ein Ziel hin (*causa finalis*) gehört zu einem Ereignis, d.h. zu einer realen wirklichen Einzelexistenz, zu einer Existenz, die entstehend und vergehend wirklich (aktuell) ist. Nur das vereinzelte Ereignis kann wirklich sein – also konkret, hier und jetzt. „Jeder Fall von Konkretisierung ist *selbst* das jeweils neue, individuelle ‚Ding‘“ (ebd., S. 390)<sup>11</sup>. Und folgt ihm das nächste Ereignis, dann folgt ihm das nächste neue, individuelle ‚Ding‘. Das ‚Ding‘ ist nicht das Bleibende, das zugrunde liegt, sondern das, wie das Ereignis erscheint, und das, was auf dem Ereignis ‚aufliegt‘. „Es gibt nicht ‚die Konkretisierung‘ und das ‚neue Ding‘: Wenn wir das neue Ding analysieren, finden wir nichts als die Konkretisierung. ‚Wirklichkeit‘ bedeutet nichts anderes als dieses grundlegende Eingehen ins Konkrete, von dem man nicht abstrahieren kann, ohne auf das bloße Nichts zu stoßen“ (ebd.). Nur an dem konkreten Ereignis können wir seine innere Beschaffenheit als seine realen Möglichkeiten in der Konkretisierung als Verwirklichung unterscheiden. Das ist radikal nur vom Prozess aus gedacht. Und wenn wir Erziehungswissenschaftler davon reden, dass Bildung ein immer wärender Prozess ist, der seinen Abschluss erst im Tod findet, dann kommen wir an Whiteheads Überlegungen nicht vorbei. Reale Begabungen, Kräfte, Dispositionen etc. entfalten und zeigen sich erst im Prozess der Konkretisierung. Sie sind nicht vorher, sie sind vorher nicht wirklich. Was immer schon *existiert*<sup>12</sup> ist der abstrakte Raum aller Möglichkeiten.<sup>13</sup> Er existiert in der Gegenwart des Ereignisses, wird eingeschränkt durch die aktuellen Konkretisierungen, deren Beschaffenheiten und deren Verbindung untereinander (Nexus). Diese Einschränkung des Möglichkeitsraumes ist schon eine Form der Konkretisierung. Sie ist zugleich ein erster Schritt von Selektion/Ent-

11 Die Anführungszeichen sind nicht zufällig.

12 ‚Existenz‘, ‚existieren‘, ‚es gibt‘ sind die sprachlichen Mittel, mit denen wir über das Sein, d.h. auf der ontologischen Ebene sprechen. ‚Realität‘, ‚Negation‘, ‚Limitation‘ (Begrenzung), ‚real‘ sind die sprachlichen Mittel, mit denen wir über das Was-sein, d.h. die Beschaffenheiten, sprechen. ‚Wirklich‘ – ‚unwirklich‘, ‚möglich‘ – ‚unmöglich‘, ‚notwendig‘ – ‚zufällig‘/ ‚kontingent‘ sind die sprachlichen Mittel, mit denen wir über die Art und Weise (Modalität) des Seins (als Da-Sein) und des Seienden (aktuell, zu aller Zeit, zu keiner Zeit, zu irgendeiner Zeit etc.) sprechen.

13 Die Möglichkeiten sind die zeitlosen Existenzen.

scheidung: Das aktual Reale schränkt den Möglichkeitsraum ein, ohne dass dabei Ausgeschlossene seines Seins, seiner Existenz, seines Status als grundsätzlich Möglichem zu berauben. Zugleich erhöht diese situative Einschränkung des Möglichkeitsraumes die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mögliches innerhalb des Möglichkeitsraumes auch verwirklicht wird. Einschränkung/Begrenzung ist zugleich Eröffnung von realen Möglichkeiten mit höherer Wahrscheinlichkeit der Realisierung. Denn irgendetwas muss im Prozess realisiert und mithin konkretisiert werden, sonst gäbe es keinen Prozess und kein wirkliches reales und singuläres Ereignis. Einschränkung und Eröffnung von Möglichkeitsräumen sind mithin die Möglichkeiten, Prozesse zu steuern, die in jedem Falle auf irgendeine Weise stattfinden.

10. Exkurs zur Kosmologie der Möglichkeiten: An dieser Stelle können wir die kosmologischen Gedanken von Whitehead nicht außer Acht lassen. Wenn die Möglichkeiten nicht als Begabungen oder angeborene Kräfte in einem Subjekt liegen können, wo sind sie dann? Whiteheads Antwort ist: Sie liegen in der Welt, im Kosmos als abstrakte, zeitlose Entitäten, denen zwar Realität (*qualitas*), aber keine Wirklichkeit zukommt – sonst wären es ja nicht Möglichkeiten – und die im Ereignis ergriffen oder nicht ergriffen werden. Wenn man radikal das Subjekt abschaffen will, also auch nichts einem Subjekt zuschreiben kann, dann muss man sich theorietechnisch überlegen, wo man die Möglichkeiten verorten will. Denn ohne den Möglichkeitsbegriff und ohne seinen Gegenbegriff der Unmöglichkeit können wir keine Theorie der Entwicklung machen. Offensichtlich hat hier Whitehead an Leibniz gedacht und an dessen Konzept der Gesamtheit möglicher Welten, aus der Gott die beste aller möglichen Welten in der Schöpfung auswählt. Er hat wohl diese modallogische und zugleich kosmologische Variante übernommen. Aber den Schöpfungsgedanken und den sich daran anknüpfenden Gedanken einer prästabilierten Harmonie hat er vehement abgelehnt. Der welthafte Prozess bzw. der Prozess, in dem die Welt immer wieder aufs Neue entsteht und vergeht, ist ein kontingenter, kreativer – im Sinne des lateinischen *creare* – Prozess mit offener, nicht-determinierter Zukunft. Damit lehnt Whitehead keineswegs theologische Überlegungen im Rahmen einer Kosmologie grundsätzlich ab. Er konzipiert ja selbst eine Theologie, in der aber Gott nicht der prästabilierte Schöpfer ist, sondern selbst ein Prozess – nämlich der Prozess der Liebe. Aber das soll hier nur angedeutet werden. Für uns Erziehungswissenschaftler ist nur die Frage wichtig, welchen Theoriestatus erhält der Begriff der Möglichkeiten angesichts des Umstands, dass wir auf den Begriff der Veränderung und Entwicklung, der ja Übergang von Möglichkeit zu Wirklichkeit – das Eingehen von Möglichkeiten in die Wirklichkeit – ist, nicht verzichten können und wenn wir die Möglichkeiten als ‚Begabungen‘ oder Potenzen *nicht* in

ein Subjekt verlegen können oder wollen.<sup>14</sup> Whiteheads Antwort ist klar: Möglichkeiten existieren als zeitlose Gegenstände im Universum neben den vereinzelt Ereignissen als deren partiellen Realisierungen. In einer nicht-ontologischen, nicht-metaphysischen, dennoch prozesstheoretischen Fassung des Problems müsste man sagen, dass im Ereignis, im Nexus von Ereignissen sich Möglichkeiten und deren Realisierung scheiden, d.h. auseinander fallen. Nur an den realisierten Möglichkeiten werden die nicht-realisierten sichtbar. Das Ereignis ist die Differenz von Realisierung und nicht-Realisierung von Möglichkeiten – das Ereignis selbst bringt diese Differenz hervor.

11. Die zweite Art des Fließens nennt Whitehead *Übergang*. Dieses andere Fließen im Prozess „ist der Übergang von einem besonderen Seienden zum anderen. Dieser Übergang ist, um es wiederum in Lockes Sprache zu formulieren, ‚stetiges Vergehen‘, das einen Aspekt des Zeitbegriffs darstellt; und einem anderen Aspekt nach ist der Übergang die Entstehung der Gegenwart in Übereinstimmung mit der Kraft der Vergangenheit“ (ebd., S. 388). Es geht beim Übergang um ein Ereignis, sofern es von einem anderen Ereignis beeinflusst ist (*causa efficiens*). Eine Anregung des Erziehenden hinsichtlich des Zöglings ist ein Ereignis (ein besonderes Seiendes), das auf den Zögling als Ereignis derart übergeht – und in diesem Übergang vergeht, d.h. Vergangenheit wird, so dass die entstehende Gegenwart im Einklang mit der vergehenden Einwirkung des Erziehers steht. Mit dem Übergang will Whitehead das Moment der äußeren Einwirkung eines Ereignisses auf ein anderes Ereignis fassen. In kosmologischer Sicht will er alle äußeren Ereignisse als Einwirkung auf ein einzelnes Ereignis fassen. Das Programm kommt uns Erziehungswissenschaftlern sehr entgegen. Wir denken zwar nicht an die kosmologische Einwirkung der Ameise in Australien auf den Bildungsprozess von Peter in Bochum, aber wir wissen, dass der Bildungsprozess von Peter von allem abhängt, was in seiner Umgebung wirksam und zugänglich ist, d.h. von ihm potentiell (occasionell) rezipiert werden kann. Der *Übergang* nach Whitehead ist nun das, was Peter aus der Umgebung für seinen Bildungsprozess aufnimmt und was er nicht aufnimmt, welche Möglichkeiten er im Hinblick auf die von außen gegebenen Daten ergreift. Die Möglichkeiten ergeben sich aus der welthafte(n) Konstel-

14 Klaus Schaller hat in Gesprächen und Diskussionen mit Norbert Meder am Rande von Symposien das Konzept von Begabungen, eingeborenen Kräften oder Potentialen radikal abgelehnt und mit Blick auf Montessoris Konzept des göttlichen Bauplans im Kind als theologische Metaphysik abgetan. Für ihn entstehen die Möglichkeiten in der Kommunikation. Das ist eine theoretische Alternative zu Whiteheads Kosmologie, die ja im Übrigen auch Luhmann einnimmt. Das ‚Reich der Möglichkeiten‘ wird so in der Sprache als eines generisch unerschöpflichen Mediums generiert und verortet. Im Bau von Theorien muss man sich eben entscheiden. Auch da gibt es immer alternative, funktional äquivalente Möglichkeiten. Diese wiederum liegen möglicherweise im Kosmos theoretischer Möglichkeiten.

lation und, wenn sie ergriffen werden, dann wissen wir, dass sie in die reale innere Beschaffenheit von Peter eingebaut werden.

12. Die wirklichen Prozesse sind die *Verschränkung von Konkretisierung und Übergang* und damit auch die Verschränkung von Finalität und Kausalität (*causa finalis* und *causa efficiens*, Ziel- und Wirkursache). Das hat unser Beispiel mit Peter eigentlich schon vorweggenommen. Das heißt, dass es keinen Prozess gibt, der nicht beides ist: fließender Übergang und fließende Konkretisierung. Für den Bildungsprozess heißt dies, dass er zusammengesetzt ist von Gebildet-werden und Sich-Bilden. Keines von beiden, Gebildet-werden und Sich-Bilden, kommt alleine, ohne das andere vor. Zwang (Gebildet-werden) und die Freiheit des ‚Aus-sich-selbst-heraus‘ (Sich-Bilden) gehen im Bildungsprozess einen Zusammenhang ein. Solche Verschränkungen nennt Whitehead aus der Perspektive der Konkretisierung *Objektivierungen*. Objektivierung ist ein Vorgang „mit wechselseitig abgestimmter Abstraktion oder Eliminierung, durch welchen die vielen Ereignisse der wirklichen Welt zu *einem* komplexen Datum werden. Diese Tatsache der Eliminierung durch Synthese wird manchmal als die Perspektive der wirklichen Welt vom Standpunkt dieser Konkretisierung aus bezeichnet. Jedes wirkliche Ereignis grenzt seine eigene wirkliche Welt ab, aus der es entsteht“ (ebd., S. 389). Auf diese Weise werden die wirklichen Ereignisse zu originellen Elementen einer neuen Schöpfung, eines neuen kreativen Ereignisses. Das Gebildet-werden wird im Modus des Sich-Bildens verarbeitet, und dabei entsteht seine eigene Welt.

13. Ein wirklicher vereinzelter Prozess (=Ereignis) kann nach Whitehead mit Bezug auf vier Operationen analysiert werden. Er nennt diese Operationen *Erfassungen* oder auch *Empfindungen*: erstens die Empfindungen der anderen wirklichen Ereignisse, zweitens die Empfindungen der real gegebenen Möglichkeiten, drittens die Empfindungen der Empfindungen und viertens die dem Ereignis eigenen Formen der Intensität bzw. Emotionalität. In einer ersten Phase werden die vielen anderen wirklichen Ereignisse als fremde rezipiert. In einer zweiten Phase, die Whitehead Ergänzung nennt, werden die Empfindungen einem privaten Ideal unterworfen, das die Zweckursache der kreativen Konkretisierung darstellt. Dabei wird das als Fremdes Rezipierte selektiv, in der Haltung des ‚Ja‘ und ‚Nein‘ zu eigen gemacht (vgl. Meder 2000).<sup>15</sup> Es geht in eine Einheit, in ein Ganzes<sup>16</sup> des ästhetischen Genusses über, wodurch es unmittelbar als Eigenes, als Privates, empfunden wird. In diesem Ergänzungsvorgang wird außerdem das Empfundene den ereignis-eigenen Formen der Intensität unterworfen. Versteht man die rezipierten fremden Ereignisse als Kraftlinien bzw. als *Vektoren*, dann werden diese im Verlauf der Intensivierung *skaliert*, d.h. über

15 Wolfgang Cramer (1957) beschreibt das Moment der Aneignung im Bildungsprozess, als der Arbeit am Gedanken des anderen, ganz ähnlich.

16 Deshalb wählt Whitehead den Ausdruck ‚Ergänzung‘.

Grade der Intensität gewichtet, was nicht nur Hervorhebung, sondern auch Hemmung sein kann. Es schließt sich nun die Erfassung der durch den neuen Komplex gegebenen Möglichkeiten im Modus der empfundenen Empfindungen an. Dies ist nach Whitehead die Phase der intellektuellen Ergänzung. Werden die gegebenen Möglichkeiten als irrelevant verworfen, dann wird damit auch die intellektuelle Ergänzung trivialisiert. Sie findet nur als Negation statt. Im anderen Fall finden bewusste Operation der Selektion und Intensivierung statt. Sie können Entscheidungen genannt werden und machen das Moment der Freiheit im Sinne der Wahlfreiheit aus. Indem sie Möglichkeiten *verwirklichen*, erzeugen sie das Neue im Prozess. Diese bewussten Operationen bringen die kreative Erfüllung des ereignis-eigenen Ideals hervor, die eine dritte und abschließende Phase des Prozesses darstellt.

### Das Empirische am Bildungsprozess

14. Der Bildungsprozess ist die Verwirklichung eines Komplexes von inneren und äußeren Möglichkeiten.<sup>17</sup> Der äußere Möglichkeitsraum entsteht als das Vergehen der aktual wirklichen Welt im Übergang „von der erreichten zu der sich herausbildenden Wirklichkeit“ (Whitehead 1984, S. 396). Es ist der „Übergang vom ‚Wirklichen‘ zum ‚bloß Realen““ (ebd.). Als bloß Reales sind die vielen anderen Ereignisse in der Umgebung des Bildungsprozesses reale Möglichkeiten geworden. Sie gehen über Selektion und Intensivierung positiv oder negativ, verstärkt oder gehemmt, in die Konkretisierung des Bildungsprozesses ein und bilden mit den vorhandenen inneren Möglichkeiten einen Komplex. Dieser Komplex wird zu einer ästhetischen und intellektuellen Ganzheit synthetisiert und findet im Resultat des Bildungsprozesses seine Erfüllung. Damit werden die bloß realen Bedingungen des Bildungsprozesses zur bestimmten Wirklichkeit der Bildung als Ereignis neu geformt und aktualisiert<sup>18</sup>.

15. Empirisch zugänglich sind die äußeren Möglichkeiten als vergehende und vergangene Ereignisse. Als solche unveränderliche, weil vergangene Ereignisse sind sie der Forschung zugänglich im Hinblick auf Beschreibung und Analyse. Beobachtbar ist darüber hinaus der Übergang der vielen wirklichen Ereignisse in das Bildungsereignis am Verhalten des Sich-bildenden. Dieses zeigt sein Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten, zu den anderen und zu sich selbst in den Formen der Zuwendung, des Sich-beschäftigen-mit, des Gepackt-seins und anderem mehr. Was nicht be-

17 Zum Möglichkeitsraum als einem „Potenziellen Raum“ siehe auch Sesink (2002), der mit Bezug auf die psychoanalytische Entwicklungstheorie Winnicotts „Potenziellen Raum“ als wechselseitige Erschließung der subjektiven Potentiale des Menschen und der objektiven Potentiale der Welt versteht, als „Spielraum“ zwischen dem Raum der Realität und dem Raum der reinen Phantasie.

18 In Anlehnung an das Potenz-Akt-Schema von Aristoteles müsste man besser ‚aktuiert‘ sagen.

obachtbar ist, sind die dem Ereignis innewohnenden Operationen der Selektion und Intensivierung, der ästhetischen und der intellektuellen Synthetisierung, die das eigentliche Prozessieren und die eigentliche Verwirklichung der inneren Möglichkeiten ausmachen. Auf sie kann nur geschlossen werden. Aber auf sie *muss* andererseits auch geschlossen werden, weil sie für den Prozess konstitutive Größen sind. In diesen konstitutiven Größen liefert die Theorie einen Interpretationsrahmen, ohne den man nicht detailliert über Prozesse reden kann.

16. Prozesse sind vereinzelt wirkliche Ereignisse oder Ketten von wirklichen Ereignissen. Jedes Ereignis kann auch als Kette von Ereignissen gefasst werden, weil es keine atomaren, unteilbaren Ereignisse geben kann. Von daher ergibt sich, dass Prozesse, die wir forschend in den Blick nehmen, Ausschnitte aus dem Prozess von Welt sind, die sich unserer Beschreibung verdanken. Das heißt, dass bestimmte Prozesse Konstruktionen sind, die der Forschende vornimmt und rechtfertigen muss. Es geht um Fragen wie: Ist der gesamte Lebenslauf der zu erforschende Bildungsprozess oder geht es um die Bildungsprozesse einer Unterrichtsstunde? In unseren Forschungen geht es um die Bildungsprozesse in formalisierten Online-Lernumgebungen.

17. Bei uns sind die Lernumgebungen insofern formalisiert, als sie nur Lernmaterialien enthalten, das wir selbst gestaltet haben und das Antwort gibt auf potentielle Fragen des Lernenden. Die wichtigsten Fragen sind: Was ist das? Die Antwort gibt eine Was-Erklärung (*know-what*). Warum ist das so? Die Antwort gibt eine Warum-Erklärung (*know-why*). Was mach ich damit bzw. wie geht das? Die Antwort gibt ein Wie-Handlungswissen (*know-how*). Wo find ich noch mehr Wissen? Die Antwort gibt ein Wissen um Quellen (*know-where*). Diese Fragen werden bei uns in einem kontrollierten Vokabular noch verfeinert: Fragen nach Anleitungen, nach Regeln, Fragen nach dem Ort der Quellen, Fragen nach Orientierungen, nach Geschichte, nach Erzählungen, Fragen nach Beispielen usw. werden in den Antworten mit Metadaten verschlagwortet, so dass wir wissen, welches Frage-Antwort-Spiel einen Lernenden bewegt, wenn er auf einer Web-Seite in unseren Lernumgebungen arbeitet.

18. Die von uns entwickelte didaktische Ontologie geht weiter als dies, was wir hier vorstellen wollen. Hier genügt es, wenn man weiß, dass wir mit einem kontrollierten didaktischen Vokabular unser Online-Lernmaterial verschlagworten, d.h. mit Meta-Daten versehen. Auf diese Weise gelangen diese Meta-Daten in die Logfiles, die automatisch erstellt werden und den Lernweg aufzeichnen. Als Prozesseinheit definieren wir das Thema des Lern- bzw. Bildungsprozesses – beispielsweise Mittelwert, Median oder Modus vor dem Hintergrund von Forschungsmethoden. Der vereinzelt Lernprozess setzt sich also in ein Verhältnis zum Sachverhalt Median in der Welt der Statistik und *ergänzt* sein Wissen zu Forschungsmethoden mit dem *Ziel*, sein Selbstverhältnis zu ändern und den Median zu verstehen. Die

Sozialdimension des Bildungsverhältnisses ist dabei nicht im Fokus dieses Lernereignisses. Sie spielt implizit in unterschiedlichen Formen mit: als ‚das muss jeder Pädagoge wissen‘, als ‚was wollen die Autoren dieser Lernumgebung‘ usw. Die Forschungsfragen sind: Wie geht der Lernende mit seinen Fragen (seinen inneren Möglichkeiten, seiner Potenz) und den in der Lernumgebung liegenden Antworten (den äußeren Möglichkeiten) um? Wie sequenziert er seine Fragen? Das ist an seinem Lernpfad beobachtbar. Wie intensiviert er die äußeren Antworten? Das kann an der Dauer der Beschäftigung gemessen werden. Wie ist die Erfüllung seines situativen ‚Ideals‘? Das kann in einer abschließenden Testaufgabe abgelesen werden. Kommt es zu einer trivialen ästhetischen Einheit oder zu einer emotional ausgeprägten? Welche intellektuelle Einheit wird gebildet? Die letzten beiden Fragen sind sicherlich nur mit qualitativen Methoden wie dem lauten Denken oder in einem Interview zu beantworten, obwohl es auch Indikatoren im Prozess gibt wie z. B. Rückgriffe, Wiederholungen und Verweildauer.

### Datenstruktur

19. Die Datenbasis der folgenden Ausführungen bilden Logdaten, auf deren Grundlage Navigationswege von Nutzenden in hypertextuellen Umgebungen als Prozesse rekonstruiert werden. Generell ist dieses Verfahren jedoch für alle Prozesse als zeitliche Verläufe anwendbar, unabhängig vom Ort der Datenerhebung (online oder offline). Voraussetzung für diese Art der Analyse von Navigationsprozessen als Sequenzen ist eine spezifische – sequenzierte – Struktur der Daten. Diese berücksichtigt vor allem Navigationsprozesse als zeitliche Ereignisse. Dabei wird die in den Logdaten protokollierte Information über den Zeitpunkt des Zugriffs auf eine Webseite zum Ausgangspunkt der weiteren Analyse.

20. In einem ersten Schritt wird in Abhängigkeit des Analyseziels ein grundlegendes zeitliches Intervall für die Navigationsanalyse definiert und dementsprechend der Navigationsprozess in zeitliche Intervalle eingeteilt (vgl. Punkt 16). Darüber hinaus wird der Zustandsraum definiert als Raum der Möglichkeiten, die in einem Prozessintervall grundsätzlich auftreten können. Für den Fall der Navigationsanalyse sind dies z. B. alle Lernmaterialien, die mit der betreffenden Webseite verlinkt sind. Für jede Nutzerin und für jeden Nutzer wird dann für jedes Prozess-Intervall der gewählte Link auf das nächste Lernmaterial als Ausprägung zugeordnet. Das Ergebnis dieser Sequenzierung ist dann die Beschreibung einzelner Fallgeschichten von Navigationsprozessen als zeitliche Abfolge besuchter Webseiten (Lernmaterialien): die Abbildung zeigt drei Beispiele für Sequenzen besuchter Seiten, die als Elemente die Navigationssequenz konstituieren. Da-

bei steht jede Abkürzung stellvertretend für eine spezifische aufgerufene Seite bzw. Wissensart.<sup>19</sup>

Sequenz 1	OW	BW	EW	LA	HW	RW	
Sequenz 2	BW	OW	EW	LA	HW	RW	
Sequenz 3	TA	OW	BW	EW	LA	HW	RW

Abb. 2: Sequenzierte Datenstruktur

### Datenanalyse

21. Hat man derart unterschiedliche Prozessverläufe, dann liegt ein erstes Forschungsinteresse darin, in beschreibender Absicht Ähnlichkeit und Differenzen festzustellen. Ein weiterführendes Interesse besteht darin, typische Bildungsverläufe zu identifizieren (vgl. Iske 2007). Dazu wird das Optimal-Matching Verfahren verwendet als ein spezifischer Algorithmus zur quantitativen Analyse von Sequenzen, der im naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Sankoff/Kruskal 1999) sowie im Bereich soziologischer Forschung u. a. zur Analyse von Lebensläufen verwendet wird (vgl. Abbott/Forrest 1986). Allgemeines Ziel des Optimal-Matching Verfahrens ist die Analyse einer großen Anzahl komplexer und oftmals sehr langer Sequenzen, um Muster, Regelmäßigkeiten und dynamische Strukturen zu identifizieren und zu analysieren.

Die grundlegende Idee des Optimal-Matching Verfahrens besteht darin, alle Prozess-Sequenzen (Fälle) eines Datensatzes miteinander zu vergleichen (paarweiser Vergleich) um festzustellen, wie ähnlich sich die jeweiligen Sequenzen sind. Dabei gelten zwei Sequenzen als exakt gleich, wenn sie in jedem Intervall dasselbe Element enthalten und als vollkommen ungleich, wenn sie in keinem der Intervalle ein gemeinsames Element aufweisen. Wie wird nun dieser paarweise Vergleich zur Ermittlung des Grades der Ähnlichkeit zweier Prozess-Sequenzen durchgeführt? Grundsätzlich wird der Grad der Ähnlichkeit definiert als Anzahl der Transformationsschritte, die erforderlich sind, um eine Ausgangssequenz in eine Zielsequenz zu überführen, d.h. die Abfolge der Elemente der beiden Prozess-Sequenzen in exakte Übereinstimmung (*alignment*) zu bringen. Je weniger Transformationsschritte hierfür benötigt werden, desto ähnlicher sind sich die Sequenzen. Auf die Möglichkeit der Gewichtung von Operationen durch „Kosten“ kommen wir am Ende dieses Artikels zurück. Diese Gewichtung der „Kosten“ könnte geradezu eine Operationalisierung der Kausalität des Übergangs bei Whitehead sein.

19 Vgl. Punkt 17: OW= Orientierungswissen; EW = Erklärungswissen; LA = Lernaufgabe; HW = Handlungswissen; BW = Beispielwissen; TA = Testaufgabe, RW = Reflexionswissen.

22. Die Transformationen beruhen dabei auf den grundlegenden Operationen des *Löschens* (*deletion*), des *Einfügens* (*insertion*) sowie des *Austauschens* (*substitution*) von Elementen. In die zeitlichen Intervalle der verglichenen Prozess-Sequenzen werden also Elemente eingefügt, gelöscht oder ausgetauscht, bis beide Prozess-Sequenzen vollkommen übereinstimmen.

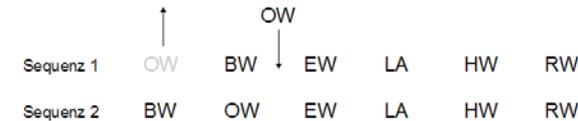


Abb. 3: Paarweiser Vergleich der Sequenz 1 mit der Sequenz 2 (Optimal-Matching)

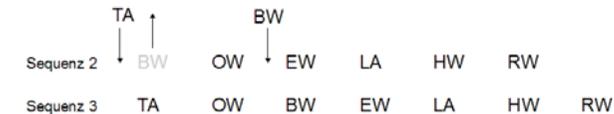


Abb. 4: Paarweiser Vergleich der Sequenz 1 mit der Sequenz 3 (Optimal-Matching)



Abb. 5: Paarweiser Vergleich der Sequenz 2 mit der Sequenz 3 (Optimal-Matching)

Die Abbildungen 3-5 verdeutlichen beispielhaft den paarweisen Vergleich von Prozess-Sequenzen. Um eine vollkommene Übereinstimmung der jeweiligen Prozess-Sequenzen zu erreichen sind in Abbildung 3 zwei Operationen erforderlich (*Löschen* und *Einfügen*); in Abbildung 4 eine Operation (*Einfügen*) und in Abbildung 5 drei Operationen (*Einfügen*, *Löschen*, *Einfügen*).

Die geringste Anzahl benötigter Transformationsschritte dient als Maßzahl für den Grad der Ähnlichkeit und wird als Levenshtein-Distanz bezeichnet (Levenshtein 1966). Das Ergebnis des paarweisen Vergleichs der Prozess-Sequenzen des Datensatzes wird in Form einer Matrix dokumentiert, wobei in jeder Zelle der spezifische Wert der Levenshtein-Distanz als Grad der Ähnlichkeit der verglichenen Sequenzen steht.

23. Diese Ähnlichkeitsmatrix ist Ausgangspunkt einer Clusteranalyse (Ballungsanalyse). Dabei werden Gruppen maximaler interner Ähnlichkeit bei maximaler externer Differenz berechnet.

24. Die grundlegende Leistungsfähigkeit und das analytische Potential der Methodologie der Navigationsanalyse mittels Optimal-Matching wurden für die differenzierte Analyse von Prozessen des Online-Lernens beispielhaft entwickelt und demonstriert (Iske 2007, 2011a, 2011b, 2014; s. auch Iske/Swertz 2005). Bei der Analyse der Navigationsprozesse in einer hypertextuellen Online-Lernumgebung, die auf der Basis unseres kontrollierten Vokabulars verschlagwortet ist (vgl. Meder 2006), wurden ca. 1500 Navigationssequenzen mit ca. 4700 Elementen explorativ-heuristisch analysiert. Dabei wurden spezifische Muster und Regelmäßigkeiten der Navigationsprozesse identifiziert, die sowohl in formaler als auch in inhaltlich-didaktischer Hinsicht als Navigationsstrategien interpretiert werden konnten, z. B. als Navigationsmuster der „Erkundung“ und der „Auseinandersetzung“, sowie der gezielten und direkten Navigation. Aufbauend auf diesen methodischen Arbeiten zeigen Swertz und Frick (2009) das Potenzial der Sequenzanalyse bei der Analyse interkultureller Unterschiede der Gestaltung von Online-Lernumgebungen.

#### Ergebnis in Rückbezug auf die Whitehead'sche Theorie

25. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Navigationsanalyse mittels Optimal-Matching ein leistungsfähiges Verfahren darstellt, um *Prozesse* der Bildung in hypertextuellen Umgebungen zum Gegenstand empirischer Bildungsforschung zu machen: Der Navigationsprozess als zeitliche Sequenz der Abfolge aufgerufener Webseiten wird zum Ausgangspunkt der Bildungsforschung und zur zentralen Analyseeinheit. Das Optimal-Matching Verfahren ermöglicht eine fallbezogene Betrachtungsweise der Navigation im Bildungsprozess: In Abgrenzung zu einer variablenbezogenen Betrachtungsweise (vgl. Kohorten-, Zeitreihen- und Ereignisanalyse), bei der Fälle spezifischen Variablen zugeordnet werden, werden hier Fallgeschichten in ihrer Gesamtheit als Prozess-Sequenzen von Ereignisfolgen analysiert – und nicht als einzelne separate Zustandswechsel. Einem explorativ-heuristischen Ansatz folgend werden Navigationspfade somit als Fallgeschichten von Bildung analysiert und typisiert.

26. Ausgangspunkt der Navigationsanalyse mittels Optimal-Matching bilden sequenzierte Logdaten. Aber es können unabhängig von dieser Methode der Datenerhebung alle Daten, die nacheinander entstehen, in Form von Prozess-Sequenzen analysiert werden. Die Verwendung von sequenzierten Logdaten ermöglicht gegenüber qualitativen Verfahren wie der Beobachtung die Analyse einer sehr großen Zahl von Navigationssequenzen, und darauf aufbauend die Identifizierung von auch selten vorkommenden Mustern und Regelmäßigkeiten. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass

das dargestellte Verfahren der Navigationsanalyse mittels Optimal-Matching gerade auch in der Kombination mit weiteren Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung einen zentralen Beitrag zu Analyse der Navigation aus Prozessperspektive leisten kann. Auf Grundlage der Navigationsanalyse mittels Optimal-Matching wird es möglich, typische Navigationsmuster, Regelmäßigkeiten und dynamische Prozess-Strukturen in Bildungsprozessen zu identifizieren und zu analysieren. Analysegegenstand können sowohl *intraindividuelle* (s. oben, *Konkretisierungen*) als auch *interindividuelle* (s. oben, *Übergänge*) Muster und Regelmäßigkeiten sein. Diese Muster und Regelmäßigkeiten können dann z. B. als Index für zugrunde liegende Navigationsstrategien – als spezifische Heuristiken der Nutzenden – interpretiert werden, als spezifischer Ausdruck der Relation von Nutzerin und nicht-linearer Umgebung (s. oben, *Objektivierung* bzw. *Ergänzung*).

27. Weitere Einsatzmöglichkeiten und Potentiale der Navigationsanalyse bestehen darüber hinaus in der Kombination unterschiedlicher Methoden der Datenauswertung, in der Analyse ähnlicher (gruppiertes) Navigationssequenzen hinsichtlich weiterer Variablen wie z. B. Vorerfahrung (*innere Beschaffenheit* des Bildungsereignisses) im Umgang mit Hypertexten, Bildungshintergrund oder auch allgemeiner soziodemographischer Daten (die einer Konkretisierung eigene Welt). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist hervorzuheben, dass die Analyse von *Bildungsprozessen* (in der Form der Navigation) die gegenwärtig dominierende Fokussierung auf deren Resultate (s.o., *Erfüllung*) aufbricht: Diese Resultatfokussierung bei gleichzeitigem Ausblenden der Prozessperspektive ist unbefriedigend, da gerade Bildungs- und Lernprozesse den grundlegenden Gegenstandsbereich der Pädagogik bilden. Dabei zielt die Analyse von Bildungsprozessen des Online-Lernens mittels Optimal-Matching auf den Kern einer Didaktik als Prozesswissenschaft, die die konkret-empirischen Übergänge äußerer Möglichkeiten zu inneren Möglichkeiten der kreativen Konkretisierungen analysiert und mit Bezug auf Selektion und Intensivierung sowie in Bezug auf Adäquatheit und auf ausgelassene alternative Möglichkeiten reflektiert.

#### Ausblick hinsichtlich der Verfeinerung der Methodik im Horizont der Whitehead'schen Theorie

28. Das forschungsmethodische Verfahren, das wir benutzen, fokussiert den Prozess stärker unter dem Gesichtspunkt der Konkretisierung als unter dem Gesichtspunkt des Übergangs. Wenn wir die dynamischen Muster des Prozessverlaufs betrachten und interpretieren, dann dominiert dabei die Logik der Finalität, die alle Konkretisierung beherrscht. Wir befragen die Verlaufsmuster der Lernenden, wie sie in diesen Mustern zum Lernerfolg kommen. Das ist zielorientiert, teleologisch und in der *causa finalis* gedacht. Das deckt sich mit allen Überlegungen von Whitehead in Bezug auf das Prozessmoment der Konkretisierung. Aber an keiner Stelle unserer

quantitativen Forschungsmethodik geht das Prozessmoment des Übergangs ein. Das heißt, wir kommen – aus Sicht der Whitehead'schen Theorie – derzeit zu keinen Aussagen über die Wirkursächlichkeit im Bildungs- und Lernprozess. Aus diesem Grund arbeiten wir derzeit an der Erweiterung des Verfahrens, um auch Prozessmomente des Übergangs in den Blick zu nehmen.

29. Die *causa efficiens* wird von Whitehead im Allgemeinen nicht als deterministisch, sondern als probabilistisch gedacht. Das Ereignis, sich zu orientieren (OW), führt nicht deterministisch zum Ereignis, nach dem Warum einer Sache zu fragen (EW). Gleichwohl haben wir unter anderen Übergängen auch den Übergang von OW nach EW. Ein Maß für OW als *causa efficiens* könnte die Wahrscheinlichkeit sein, mit der auf OW ein EW folgt. Dazu betrachten wir alle Prozesspaare im Gegenstandsbereich unserer Forschung, bei denen an erster Stelle OW steht. Diese Prozesspaare (OW, X) sind eine Teilmenge aller Prozesspaare in unserer Datenerhebung. Bei 4700 Elementen (Ereignissen) in 1500 Sequenzen ergibt sich eine Menge von 3200 Übergängen bzw. Prozesspaaren. Bei ca. 10 qualitativ unterschiedlichen Ereignissen kann man dann pro Paar, bei dem die erste Stelle immer gleich ist, von durchschnittlich 320 Fällen ausgehen. Diese bilden die Grundgesamtheit für die Berechnung der Wahrscheinlichkeit. Kommt beispielsweise das Paar (OW, EW) 16 mal vor dann ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs von OW nach EW  $16/320$ , d.i.  $1/20$  oder 5%. Ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs von OW nach BW beispielsweise 70%, dann wissen wir jedenfalls, dass OW mehr Wirkkraft auf BW als auf EW besitzt. Aber was fangen wir damit an?

30. In die Sequenzanalyse mittels Optimal-Matching können wir die Wahrscheinlichkeit der Übergänge nur so einbauen, dass sie die Ähnlichkeit von Prozessmustern beeinflusst. Ob das wirklich die richtige Stelle ist, erscheint noch fraglich und ist von uns noch nicht zu Ende gedacht. Nehmen wir aber einmal an, dass dies sinnvoll ist, dann könnte auch folgendes Verfahren sinnvoll sein: Die Operationen, eine Sequenz in eine andere zu überführen, werden standardmäßig so gewichtet, dass das Ersetzen den Wert 1 bekommt und Einfügen sowie Löschen jeweils den Wert  $1/2$ , denn Ersetzen ist gleich Löschen und Einfügen. Jede dieser Operationen überführt einen Übergang X in einen Übergang Y. Wenn die beiden Übergänge gleich wahrscheinlich sind, dann gelten die genannten Standardwerte. Wenn der Übergang Y, der X ersetzt, wahrscheinlicher als der Übergang X ist, dann sollten die Operationen schwächer gewichtet werden. Wenn der Übergang Y, der X ersetzt, unwahrscheinlicher als der Übergang X ist, dann sollten die Operationen stärker gewichtet werden. Man könnte etwa die Differenz der Wahrscheinlichkeiten von X und Y bilden:  $w(X)-w(Y)$ . Der Wert dieser Differenz wird zu den Standardgewichtungen addiert und das hat dann den gewünschten Effekt.

Es gibt noch weitere Überlegungen, das Prozessmoment des Übergangs in die Metrisierung von Bildungs- und Lernprozessen einzubauen, aber sie sind noch zu wenig elaboriert, um dargestellt zu werden. Ideen gibt es einige. Sie geben die Richtungen auf zukünftige Arbeiten vor – zumindest, wenn man die volle Komplexität der Whitehead'schen Prozesstheorie in eine adäquate Prozessempirie übersetzen will.

## Literatur

- Abbott, Andrew/Forrest, John (1986): Optimal Matching Methods for Historical Sequences. *Journal of Interdisciplinary History* 16. 3. 471-494
- Bartolomé, Antonio/Bergamin, Per/Persico, Donatella/Steffens, Karl/Underwood, Jean (Hrsg.) (2011): *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Problems and Promises*. Aachen: Shaker Verlag
- Beier, Kathi/Heuer, Peter (Hrsg.) (2010): *Ontologie. Zur Aktualität einer unstrittenen Disziplin*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag
- Cassirer, Ernst (1910): *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Berlin: Verlag Bruno Cassirer
- Cramer, Wolfgang (1957): *Grundlegung einer Theorie des Geistes*. Frankfurt/M.: Klostermann
- Grzesik, Jürgen/Meder, Norbert/Wasmuth, Klaus-Ulrich (Hrsg.) (1977): *Funktionale Analyse von Lehrhandlungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Grzesik, Jürgen/Fleischhauer, Peter/Meder, Norbert (Hrsg.) (1982): *Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht: eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hartung, Anja et al. (Hrsg.) (2014): *Jahrbuch Medienpädagogik 10*. Wiesbaden: Springer VS
- Hönigswald, Richard (1967): *Relation und Hypostase*. In: Hönigswald (1967): 155-160
- Hönigswald, Richard (Hrsg.) (1967): *Schriften aus dem Nachlass. Band VI. Philosophie und Kultur*. Bonn: H. Bouvier & Co. Verlag
- Hugger, Kai/Walber, Markus (Hrsg.) (2010): *Digitale Lernwelten*. Wiesbaden: Springer VS
- Iske, Stefan (2002): *Vernetztes Wissen: Hypertext-Strategien im Internet*. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag
- Iske, Stefan (2007): *Navigationsanalyse: Methodologie der Analyse von Prozessen der Online-Navigation mittels Optimal-Matching*. Duisburg-Essen: DuEPublico

- Iske, Stefan (2009): Hypertext, E-Learning und Web-Didaktik. In: Macha/Witzke/Meder/Allemann-Ghionda/Uhlendorff/Mertens (Hrsg.) (2009): 877-891
- Iske, Stefan (2011a): An Analysis of Self-Regulated Learning from the Perspective of Self-Didactics. In: Bartolomé/Bergamin/Persico/Steffens/Underwood (2011): 40-49
- Iske, Stefan (2011b): Navigational Paths and Didactical Patterns. In Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems, and Solutions. In: Kohls/Wedekind (2011): 170-179
- Iske, Stefan (2014): Zeitlichkeit als Herausforderung medienpädagogischer Forschung. In: Hartung (2014): 109-127
- Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In: Hugger/Walber (2010): 21-37
- Iske, Stefan/Swertz, Christian (2005): Methodologische Fragen der Verwendung von Bild-, Ton- und Textdaten zur Navigationsanalyse. In: MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 9. 1-17. Quelle: <[http://www.medienpaed.com/04-1/iske\\_swertz04-.pdf](http://www.medienpaed.com/04-1/iske_swertz04-.pdf)>
- Jörissen, Benjamin/Meier, Torsten (Hrsg.) (2014): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS. (i. Dr.)
- Kohls, Christian/Wedekind, Joachim (Hrsg.) (2011): Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions. Hershey: IGI-Global
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer
- Levenshtein, Vladimir I. (1966): Binary codes capable of correcting deletions, insertions, and reversals. In: Cybernetics and Control Theory 10. 8. 707-710
- Macha, Hildegard/Witzke, Monika/Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Christina/Uhlendorff, Uwe/Mertens, Gerhard (Hrsg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten. Paderborn: Schöningh
- Masschelein, Jan/Ruhloff, Jörg /Schäfer, Alfred /Arcilla, Rene Vincente (Hrsg.) (2000): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag
- Meder, Norbert (1977): Ansätze zur Prozeßanalyse des Unterrichts. In: Grzesik/Meder/Wasmuth (1977): 21-75
- Meder, Norbert (1982a): Interaktionsanalyse. In: Grzesik/Fleischhauer/Meder (1982): 37-165
- Meder, Norbert (1982b): Operationsanalyse. In: Grzesik/Fleischhauer/Meder (1982): 439-504
- Meder, Norbert (2000): Überlegungen zu Wolfgang Cramers philosophischer Grundlegung des Bildungsgedankens. In: Masschelein/Ruhloff/Schäfer/Arcilla (2000): 157-169

- Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag
- Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. In: Spektrum Freizeit. I&II. 119-136
- Meder, Norbert (2010): Sein als Relation. In: Beier/Heuer (2010): 131-144
- Meder, Norbert (2014): Das Medium als materia quantitate designata. Der versteckte Hylemorphismus in Luhmanns Medientheorie. In: Jörissen/Meier (2014): i. Dr.
- Meder, Norbert/Schiffer-Musial, Cäcilia (1988): Interaktion im Literaturunterricht. Systemzeit und Komplementarität. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik. Zürich: Schöningh.
- Ritter, Joachim (Hrsg.) (1989): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7. Basel: Schwabe Verlag (Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft)
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- Sankoff, David/Kruskal, Joseph (1999): Time warps, string edits, and macromolecules: the theory and practice of sequence comparison. Stanford: CSLI
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts. Münster: LIT-Verlag
- Swertz, Christian/Frick, Eva (2009): Measuring Intercultural Pedagogical Differences expressed by teachers in an Educational Metadata System. Resultus from an International E-Learning Project. In: Proceedings of the Hawaii international conference on education. University of Louisville, Pepperdine University, California State University: Honolulu. 3537-3544.
- Whitehead, Alfred N. (1984): Prozess und Realität. Entwurf einer Kosmologie. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

*Wolfgang Meseth*

## **Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung**

Differenztheoretische Reformulierungsversuche eines alten Problems

### **1. Einleitung**

Wie das Verhältnis von der theoretischen Bestimmung und empirischen Erschließung pädagogischer Sachverhalte angemessen zu modellieren sei, gehört zu den Grundfragen empirischer Forschung (Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Einerseits rekurriert sie auf die Reflexion des Vorverständnisses sozialwissenschaftlichen Verstehens und damit auf die bekannte Figur des ‚hermeneutischen Zirkels‘, der auf das Bedingungsverhältnis von theoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung sozialer Phänomene aufmerksam macht. Andererseits tritt mit ihr das epistemologische und sprachtheoretische Problem der Bestimmbarkeit des Pädagogischen in den Horizont der Reflexion, die Frage also, wie es gelingen kann, ein unbestimmtes Phänomen als etwas Bestimmtes – und das heißt für die Erziehungswissenschaft: als etwas Pädagogisches – zu beobachten.

Mit beiden Problemen – dem Relationierungs- und dem Bestimmbarkeitsproblem – sind methodologische und methodische Desiderate empirischer Forschung angesprochen, denen sich die Erziehungswissenschaft nach den metatheoretischen Diskussionen im Anschluss an den Positivismusstreit (vgl. Hoffmann 1991) in den vergangenen Jahren wieder verstärkt zugewandt hat (vgl. Miethe/Müller 2012; Pongratz/Wimmer/Nieke 2006; Neumann 2011; Dörner/Hummrich 2011).

Das Relationierungsproblem von Theorie und Empirie ist ohne Zweifel das bekanntere der beiden Problemkonstellationen. In der methodisch-methodologischen Diskussion tritt es in der Regel als Subsumtionsproblem auf: als Vorwurf, dass der empirische Blick lediglich erkenne, was theoretisch bereits gesetzt worden sei. Das, was empirisch erschlossen wird, gilt dann als bloße Bestätigung oder Illustration einer Welt, die wir schon kennen. Forschung würde ihr vornehmstes Ziel verfehlen, nämlich Neues über ihren Gegenstand zu erfahren. Während das Relationierungsproblem seinen Reflexionsfokus auf die Beziehung von Allgemeinem und Besonderem legt und damit das Allgemeine als etwas Bestimmtes bereits voraussetzt, setzt das Bestimmbarkeitsproblem vorher an: es problematisiert die Möglichkeitsbedingungen einer kategorialen Vermessung von Wirklichkeit.

Beide Probleme – das der Relationierung und das der Bestimmbarkeit –, die bisher überwiegend getrennt voneinander, selten aber in ihrer Beziehung zueinander behandelt wurden, hat jüngst Alfred Schäfer (2013) in einem Beitrag der Zeitschrift für Pädagogik in ein produktives Verhältnis der Irritation gebracht. Er stellt sie gegeneinander und kann dadurch zeigen, dass die geläufigen Formen rekonstruktiver Forschung das Relationierungsproblem von Besonderem und Allgemeinem reflektieren, ohne das Bestimmbarkeitsproblem hinreichend in ihrer Methodologie zu berücksichtigen. Ihnen gelingt es zwar, besondere – und durchaus auch neue – Ausdrucksgestalten eines bestimmten allgemeinen Wissens zu rekonstruieren. Heterogene Artikulationen, die ereignishaft aufscheinen und im hegemonialen Wissenshaushalt keine Entsprechung finden, rücken dadurch jedoch aus dem Blickfeld empirischer Forschung. Zumeist werden sie durch den Rekurs auf das allgemeine, d.h. vorgängige Wissen überformt, so dass Forschung in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem verhaftet bleibe (Schäfer 2013, S. 545).

Ausgehend von diesem blinden Fleck rekonstruktiver Forschung macht Schäfers Konzept einer „problematisierenden Empirie“ den Versuch, das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem methodologisch neu zu fassen. Er plädiert für ein dekonstruktives Vorgehen, das die gegenstandstheoretischen Festlegungen empirischer Forschung als hegemoniales Wissen problematisiert, um durch diese Problematisierungen den Blick für den besonderen Ereignischarakter heterogener Ausdrucksgestalten freizugeben.

Methodologisch kann man den Vorschlag als Methode verstehen, das hegemoniale Wissen über Pädagogik im Lichte anderer theoretischer Positionen zu verfremden. Mit diesen Fremdbeschreibungen werden dem Pädagogischen Problemdimensionen abgewonnen, die in den vorgängigen, hegemonialen Beschreibungen des Phänomens so nicht vorkommen, die zugleich aber den Gegenstandsbereich des Pädagogischen nicht gänzlich aus den Augen verlieren. Das Relationierungsproblem von Allgemeinem und Besonderem wird damit nicht ausgesetzt, wohl aber neu konzipiert. Indem die hegemonialen Gegenstandsbestimmungen empirischer Forschung problematisiert werden, können produktive Irritationen entstehen, die wiederum neue Perspektiven auf die Erscheinungsformen des Pädagogischen eröffnen können.

Wie das Konzept einer problematisierenden Empirie für die Erschließung pädagogischer Ordnungen im Schulunterricht genutzt werden kann, versuche ich in den folgenden vier Schritten zu verdeutlichen. Ausgehend von der Neujustierung, die Schäfer für das Verhältnisses von Relationierungs- und Bestimmbarkeitsproblem empirischer Forschung vornimmt (2.), greife ich den dort unterbreiteten Vorschlag für eine Fremdbeschreibung des Pädagogischen auf und beziehe sie auf den Problemhorizont des sozialen Phänomens ‚Schulunterricht‘ (3.). Schäfer gelingt mit der Figur der ‚leeren Signifikanten‘ eine erziehungswissenschaftliche Umschrift des Päd-

agogischen, die den normativen Gehalt des Pädagogischen nicht verdoppelt, sondern ihn als analytisch-deskriptive Beobachtungskategorie neu zu fassen versteht. Soziale Phänomene werden so nicht nur in ihrer geläufigen Form als pädagogische identifizierbar. Sie treten als empirisch bestimmbar Bearbeitungsformen für ein ebenso zentrales wie unlösbares Problem der modernen Gesellschaft in Erscheinung: durch die Beeinflussung der nachwachsenden Generation soll die Zukunft des Einzelnen und der Gesellschaft gesichert werden (Schäfer 2013, S. 543). Im Schulunterricht, der den zentralen Ort öffentlich verantworteter Erziehung bildet, nimmt diese Aufgabe spezifische Formen an. Um diese Formen zu erschließen, stelle ich mit der Sequenzanalyse ein Auswertungsverfahren (4.) vor, das zweierlei leisten kann. Es hält durch das Prinzip der Sequenzialität erstens Distanz zu den hegemonialen Beschreibungen des Schulunterrichts und es kann zweitens die soziale Ordnungsbildung von Interaktion freilegen. Diese Ordnungen lassen sich daraufhin befragen, inwiefern sie als pädagogische Ordnungen ‚Lösungen‘ hervorbringen, welche die Bezugsprobleme des Unterrichts bearbeiten. Geht man davon aus, dass es die Kernaufgabe des Schulunterrichts ist, Lernprozesse von Heranwachsenden zu ermöglichen und kriterienbezogen zu bestimmen, dann kann man mit diesem Verfahren Schritt für Schritt beobachten, wie diese Aufgabe unter der Bedingung, dass sich individuelles Lernen nicht kausal bestimmen lässt, operativ realisiert wird. An einem kurzen Gesprächsausschnitt, der den Beginn der Schulstunde einer 5. Realschulklasse dokumentiert, werde ich das Vorgehen illustrieren (5.). Abschließend werde ich das Verfahren auf die eingangs diskutierte Problemkonstellation empirischer Forschung zurückbeziehen und prüfen, inwiefern die Erträge der Interpretation den geläufigen Wirklichkeitskonstruktionen von Unterricht neues Wissen hinzufügen können (6.).

## 2. Empirische Forschung zwischen Relationierungs- und Bestimmbarkeitsproblem

Wie mit dem sogenannten Subsumtionsproblem in der empirischen Forschung angemessen umzugehen sei, ist ein in den Sozialwissenschaften ebenso bekannte wie neuralgische Frage. Sie berührt das sozialwissenschaftliche Selbstverständnis und seine methodologischen Grundlagen, die Alfred Schäfer in seinem Beitrag einer kritischen Prüfung unterzieht. Im Anschluss an Vertreter des französischen Poststrukturalismus versucht er zu zeigen, dass die rekonstruktive Forschung in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem verhaftet bleibt, da sie auf vorgängige allgemeinkategoriale Bestimmungen ihres Gegenstandes zurückgreife, ohne die damit verbundene kontingente Signifizierungspraxis sozialer Phänomene hinreichend zu reflektieren. Durch diesen Rückgriff auf das vorgängig-allgemeine Wissen über den Gegenstand würde ein empirisches Vorgehen begünstigt, das den Ereignischarakter individueller Artikulationen nur als einen

bestimmten Fall dieses Wissens identifizieren, nicht aber in seinem heterogenen, noch unbestimmten Dimensionen erschließen könne (vgl. ebd. S. 545).

Die kategoriale Bestimmung des Pädagogischen und seine empirische Erschließung stehen dann vor jenem Repräsentationsproblem der Wirklichkeit, auf das die sprachtheoretische Wende durch die Unterscheidung von Signifikat und Signifikant aufmerksam gemacht hatte. Sie laboriert daran, dass sie selbst sprachlich vermittelt und daher an einen spezifischen Bedeutungskontext gebunden ist, der sich nicht nur verschieben kann, sondern der zugleich mit konkurrierenden Bestimmungskontexten rechnen muss (vgl. ebd. S. 538-541).

Mit dem sprachtheoretisch begründeten Signifizierungs- und Repräsentationsproblem ist nun allerdings nicht gesagt, dass sich in der Pluralität von Signifizierungen doch so etwas wie Konsensbildungen über die Konstitution des Gegenstandes bilden können. Schäfer spricht von „Knotenpunkte[n]“ (ebd., S. 540), die als gültige Lesarten eines Phänomens – man könnte auch sagen: als kollektiv geteilte Wahrheiten – kommuniziert werden. Innerhalb der Wissenschaft bündeln diese Knotenpunkte zu einem bestimmten Zeitpunkt das zu einem Gegenstand gültige Wissen im so genannten Stand der Forschung. Dieses Wissen leitet neue Forschung an und legitimiert sie zugleich. Sprach- und machttheoretisch betrachtet sind solche Verdichtungen im Wissenschaftssystem Signifizierung von Wirklichkeit, die auch hätten anders ausfallen können. Forschungspraktisch sind sie der Generator, der wissenschaftliche Kommunikation operativ am Laufen hält. Wie sonst könnten Gutachter über die Qualität von Forschungsprojekten entscheiden, wenn nicht anhand von diesen Knotenpunkten des Wissens? Dass diese Knotenpunkte auch hegemonial gebunden sind, steht außer Frage. Wissenschaftsexterne Förderprogramme begünstigen bestimmte wissenschaftstheoretische Konjunkturen und Richtungen der Forschung. Wissenschaftsintern sind es theoretische Strömungen, ihre methodischen Verfahren und Erträge, die einerseits miteinander konkurrieren, andererseits aber auch entscheidungsrelevantes Wissen liefern, das in den jeweiligen Domäne herangezogen werden kann, um die Qualität der Forschung zu beurteilen.

Richtet man den Blick auf die empirische Erschließung von Wirklichkeit, dann wird sichtbar, dass auch die Gegenstände empirischer Forschung mit Hilfe solcher Knotenpunkte konstituiert werden. Auf sie greift empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft zurück und handelt sich dadurch das Problem der Bestimmbarkeit des Pädagogischen ein.

Der Versuch, mit dem Bestimmbarkeitsproblem des Pädagogischen und dem Relationierungsproblem von Allgemeinem und Besonderem zwei zentrale Bezugsprobleme empirischer Forschung in einen iterativen Austausch zu bringen, steht vor einer grundlegenden methodologischen Herausforderungen. Diese ist darin zu sehen, dass zwischen der *Reflexion* dieser

Probleme und der *Forschungspraxis* eine unaufhebbare Differenz zweier Sprachspiele besteht. Während die Seite der Reflexion durch sprachtheoretische oder epistemologische Argumente unnachgiebig auf die Pluralität von Signifizierungspraxen reflektieren kann und jede Gegenstandsbestimmung in ihrer hegemonialen Verstrickung zu problematisieren in der Lage ist, handelt es sich beim Sprachspiel der empirischen Forschung um eine bestimmte Form der wissenschaftlichen Praxis, die diese Pluralität – zumindest zeitlich begrenzt – einschränken muss. Um den Forschungsprozess operativ in Gang setzen und halten zu können, bedarf es thematischer Schließungen. Ohne eine Gegenstandsbestimmung, eine Forschungsfrage oder ein methodisches Vorgehen wäre Forschung als empirische Forschung nicht handlungs- bzw. operationsfähig (vgl. Nassehi/Saake 2002). Während die Betonung des Bestimmbarkeitsproblems zu Handlungs- bzw. Operationsblockaden führen kann, steht die Praxis der Forschung, die sich diesem Problem nicht hinreichend stellt, vor dem Problem der Verdopplung ihrer gegenstandstheoretischen Annahmen und damit vor dem alten Problem der Subsumtion.<sup>1</sup> Winfried Marotzki hat bezogen auf den „subsumtionslogischen Vorwurf“ darauf hingewiesen, dass diese „Grundlagendebatte [...] heute nicht mehr im Kontext Qualitativer Sozialforschung geführt“ werde. Heute sei klar, „dass es genau auf die transparente Inbeziehungsetzung von Daten und Theorie ankommt und darauf, wie diese diskursiv bearbeitet wird“ (Marotzki 2006, 134f.). Nicht die Frage, wie man aus dem Hermeneutischen Zirkel herauskäme, sei von Interesse, sondern „wie man sich in ihm bewege“ (ebd., S. 135). Das Subsumtionsproblem scheint ausdiskutiert, aber nicht gelöst. Es wird es als unlösbares, aber bekanntes Problem prozessiert, doch aus einem allgemeinen Problembewusstsein folgt – wie Schäfers Problematisierungen zeigen – keineswegs schon eine befriedigende Antwort, wie die je spezifische Konstellation von Theorie und Empirie in empirischen Untersuchung methodisch-methodologisch so bearbeitet werden kann, dass neues Wissen über den Untersuchungsgegenstand hervorgebracht wird.

Was folgt für eine Theorie und Empirie des Pädagogischen, wenn empirische Forschung aus dem Zirkel von Allgemeinem und Besonderem nicht aussteigen kann und zugleich das Bestimmbarkeitsproblem des Pädagogischen bearbeiten muss? Sie steht erstens vor der Herausforderung, die hegemonial geronnenen Signifizierungen des Pädagogischen durch Fremdbeschreibungen neu zu bestimmen. Zweitens müsste es ihr gelingen, diese Neubestimmungen als Beobachtungskategorien zu nutzen und mit ihnen über die empirisch bereits bekannten Dimensionen des bezeichneten Phänomens hinauszugelangen. Drittens schließlich hätte sie darauf zu achten, ihre eigene Forschungspraxis und die darin vollzogenen Signifizierungen im Prozess der Forschung selbst wieder zu problematisieren. In einer Art

1 Für eine systemtheoretische Reformulierung dieser Differenz vgl. auch Meseth 2011.

*crossings* wären die Perspektiven der beiden Sprachspiele – Reflexion und Forschungspraxis – in ein methodisch kontrolliertes, iteratives Verhältnis wechselseitiger Beobachtung zu stellen.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Versuch, diese drei Ebenen in den methodologischen Rahmen einer Empirie pädagogischer Ordnungen zu integrieren. Hierzu greife ich zunächst auf Schäfers Fremdbeschreibung des Pädagogischen zurück und spezifiziere sie für das soziale Phänomen des Schulunterrichts. Ich stelle mit der Sequenzanalyse sodann eine Methode vor, die gegenüber den geläufigen Erwartungen an den Schulunterricht eine verfremdende Perspektive einnehmen kann, bevor ich das Verfahren dann an einem kurzen Gesprächsprotokoll einer Schulstunde zu illustrieren versuche.

### 3. Problematisierende Gegenstandsbestimmungen des Pädagogischen

Wie kann es gelingen, über ein Phänomen, das wir ‚Schulunterricht‘ nennen, Neues zu erfahren? Wir kennen es alle aus unserer eigenen Schulzeit, die pädagogisch-didaktisch Tradition denkt seit Comenius und Herbart über dessen Merkmale nach und seine Praxis ist in den vergangenen Jahren in beeindruckendem Umfang empirisch erforscht worden.

Die Erziehungswissenschaft hat es offensichtlich nicht leicht. Sie muss sich empirisch wie kategorial jenen Phänomenen nähern, die uns allen – und wirklich allen – zur zweiten Natur geworden sind. Die Themen Bildung, Erziehung oder Unterricht sind im Wissenshaushalt der modernen Gesellschaft tief verankert. Sie sind mit Erwartungen verbunden, die das Selbstverständnis des modernen Subjekts und damit unsere Erfahrung von Normalität so stark bestimmen, dass wir es kaum mehr schaffen, Distanz zu ihnen aufzubauen. Mit der „Durchsetzung des unproblematischen pädagogischen Dispositivs“ (Schäfer, 2012, S. 8), wie Schäfer die Normalisierungsmacht des Pädagogischen bezeichnet, erscheint uns das Pädagogische nicht nur normal. Mit seiner Durchsetzung etabliert sich zugleich eine spezifische Form der Normativität (vgl. hierzu auch Waldenfels 1998). Pädagogik ist praktische Pädagogik. Sie ist mit Sollenskategorien verbunden, aus denen sich das Vorverständnis des Pädagogischen kaum mehr herauslösen lässt.

Schäfers Rekurs auf das Dispositiv des Pädagogischen lässt sich vor dem Hintergrund des Bestimmbarkeitsproblems empirischer Forschung als kontrafaktisches Bemühen lesen, das Pädagogische auch weiterhin kategorial – allerdings in Differenz zu den geläufigen normativen Gegenstandsbestimmungen – zu fassen. Die Denkformen des Pädagogischen werden mit den Mitteln poststrukturalistischer Theoriebezüge daraufhin befragt, auf welche allgemeinen Bezugsprobleme der modernen Gesellschaft sie eine Antworten geben, welche Aufgaben sich die Pädagogik vornimmt und wie

sie wiederum an diesen Aufgaben laboriert.<sup>2</sup> Die Erfolgserwartungen, die dem Pädagogischen in Bezug auf die Lösung basaler gesellschaftlicher Probleme eingeschrieben sind, machen Bildung, Erziehung und Unterricht zu einem prekären Geschäft. Sie reiben sich einerseits an dem Problem, dass sie ihre Wirkungen nicht garantieren können. Andererseits laborieren sie an den Begründungsproblemen ihrer ethischen Rechtfertigung, die im Diskurs der Moderne nur noch im Plural zu haben ist. Diesen prekären Status des pädagogischen Wissens hat Schäfer mit der Figur der „leeren Signifikanten“ treffend beschrieben (Schäfer 2013, S. 542). Mit dem Pädagogischen wird ein für die moderne Gesellschaft ebenso zentrales wie unlösbares Problem aufgerufen. Produktiv wird das Problem dadurch, dass es sich immer wieder an seinen unlösbaren Aufgaben abarbeitet. Es muss Antworten auf die hohen öffentlichen Erwartungen finden, die an Erziehung, Bildung und Unterricht herangetragen werden. Zugespitzt formuliert ist es diese der pädagogischen Aufgaben inhärente Tragik, die das Pädagogische in immer neuen Form hervorbringt. Es ist die Erlösungskomponente, die ihr zugewiesen wird, die sie angenommen hat, und auf die sie Antworten sucht, die allesamt keine Befriedigung bringen können (ebd., S. 543).

Durch die Brille einer solchen Fremdbeschreibung erscheint das Erziehungssystem als ein System, das auf all seinen Ebenen – von der pädagogischen Programmatik über die Organisation bis zur Interaktion – dieses Problem bearbeitet.

Entworfen wird eine begrifflich kategoriale Fremdbeschreibung des Pädagogischen, die auf Distanz zu seinen moralischen Implikationen geht. Dies wiederum geschieht nicht durch einen Beobachtungsstandpunkt außerhalb des Gegenstandes, sondern im Gegenteil durch den Rückgriff auf die Traditionshorizonte moderner Pädagogik, die durch die poststrukturalistische Optik neu beschrieben werden. Schäfer legt die Prämissen moderner Pädagogik frei, macht auf die Kontingenz ihrer ethischen Begründung aufmerksam und gelangt so zu moralfreien, prototypischen Bezugsproblemen des Pädagogischen, die empirischer Forschung als deskriptive Beobachtungs- und Analyse-kategorie dienen können. Mit dieser „kategorialen Problematik des Pädagogischen“ (541) lassen sich soziale Phänomene nicht bloß als pädagogische ausweisen – das liefe auf Subsumtion hinaus. Die formal-deskriptive Reformulierung pädagogischer Denkfiguren, die sich dem moralischen Erwartungshorizont des Pädagogischen gegenüber abstinent verhalten, eröffnet einen empirischen Zugriff, dem zweierlei gelingen kann. Mit ihm können zum einen die operativen Formen sichtbar gemacht werden, die im Erziehungssystem hervorgebracht werden, um das

<sup>2</sup> Dieses Vorgehen zeigt Konvergenzen zum methodologischen Prinzip von Problem/Problemlösung (vgl. Luhmann 1974; Schneider 1991, S. 198ff., 2004), an das wir uns zur Rekonstruktion pädagogischer (Unterrichts-)Ordnungen angelehnt haben (Meseth/Proske/Radtke 2012).

Wirkungsproblem der Pädagogik zu bearbeiten. Andererseits kann durch sie geprüft werden, wie die operativen Formen als pädagogische Formen legitimiert, d. h. durch welche Normen<sup>3</sup> sie begründet und gerechtfertigt werden.

Wenn man den Schulunterricht vor dem Hintergrund dieser Überlegungen als einen hochspezialisierten Bestandteil des Erziehungssystems versteht, das darauf zugeschnitten ist, individuelles Lernen von Heranwachsenden zu ermöglichen und zu bestimmen, dann drängt sich im Rückgriff auf die von Schäfer entfaltete Bezugsproblematik des Pädagogischen die Frage auf, wie der Unterricht diese Probleme operativ, d. h. *in actu* auf der Ebene der Interaktion bearbeitet und von welchen Normen diese Problemlösungen dirigiert werden.

Rückt der operative Vollzug der Interaktion in den Fokus des Erkenntnisinteresses, dann bedarf es neben den gegenstandstheoretischen Beobachtungskategorien, die durch die pädagogischen Bezugsprobleme formal-deskriptiv bestimmt werden, einer Theorie des Sozialen und einer Methode, mit denen die operative Verfertigung von Interaktionsordnungen empirisch erschlossen werden kann. Hierfür werde ich mich im Folgenden darauf konzentrieren, mit der Sequenzanalyse eine Methode vorzustellen, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, soziale Ordnungsbildungen zu rekonstruieren. Mit ihren sozialtheoretischen Prämissen gelingt es nicht nur, sich von den engen normativen Vorverständnissen von Unterricht zu lösen. Durch sie kann auch sichtbar gemacht werden, von welchen Normen diese Ordnungen geleitet werden. Man kann dann fragen, worin das pädagogische dieser Ordnungen besteht und unter welchen Bedingungen es der Unterrichtskommunikation gelingt, individuelles Lernen zu ermöglichen und zu bestimmen.

3 Wenn in der Folge von Normen oder Normenhorizonten gesprochen wird, dann meint dies spezifische Verhaltenserwartungen, die in einer sozialen Situation in Geltung sind. Im Anschluss an Forst und Günter werden unter ‚Normen‘ „in einer allgemeinen Bestimmung, praktische Gründe für Handlungen“ verstanden, „die den Anspruch erheben, verbindlich zu sein, und die ihren Adressaten dazu verpflichten, sich diesen Grund als Handlungsmotiv zu eigen zu machen“ (ebd.16). Die Geltung von Normen setzt daher nicht voraus, dass sie formal durch Recht anerkannt sein oder von Personen explizit eingeführt werden müssten. Vielmehr sind es die durch organisatorische Routinen und habitualisierte Praktiken geronnenen Erwartungen, die Handeln in einem bestimmten Kontext orientieren. „Normativität“, so Forst und Günter (2011, S. 16), sei „eine Art Bindung ohne Fesseln – also ein intelligibles Phänomen des Sichbebundensehens durch Gründe für bestimmtes Verhalten“. In Abgrenzung zu explizitem Zwang oder Gewalt wird Normativität als „generalisierte Verhaltensteuerung“ (ebd.) begriffen, die Entscheidungen von Personen orientiert, ohne direkt auf sie Einfluss zu nehmen.

#### 4. Die Sequenzanalyse als Methode einer Empirie des Pädagogischen<sup>4</sup>

Die Sequenzanalyse hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten als Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft etabliert. Bekannt geworden ist sie vor allem durch den soziologischen Forschungsansatz der Objektiven Hermeneutik. Sie kommt außerdem aber auch in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zur Anwendung, wo sie ursprünglich von Harvey Sacks (1992) entwickelt und erstmals an empirischem Material erprobt worden ist. In der Regel dienen beiden Verfahren audiovisuell aufgezeichnete Gespräche als Datengrundlage. Die Einzelereignisse eines Gesprächs (Sprechakte) werden detailgenau zu einem Transkript verschriftlicht, das dann Wort für Wort oder besser: Sequenz für Sequenz interpretiert wird.

Anders als beim narrativen Interview, bei einer standardisierten Befragung oder der teilnehmenden und ethnographischen Beobachtung, die allesamt in den Erhebungsvorgang aktiv durch eine Interpretation des Geschehens eingreifen und es „rekonstruierend konservieren“ (Bergmann, 1985, S. 305), ist der Forscher im Fall der „registrierenden Konservierung“ passiv. Zwar positioniert er das Aufnahmegerät in einer bestimmten Weise und strukturiert den Registrierungsprozess damit vor, dennoch werden die Daten von ihm im Prozess der Erhebung aber nicht durch eigene Sinnzuschreibungen selektiert. Jedes Ereignis wird mit gleicher Gültigkeit technisch dokumentiert und später transkribiert. Worte, die sich im flüchtigen Gespräch zeitlich aufeinander beziehen und ohne Aufnahmetechnik nachträglich nur noch ungefähr erinnert werden könnten, werden schriftlich fixiert. Im Transkript erscheint das Gespräch dann als detailgenaue Chronologie von Einzelereignissen, deren spezifische Verknüpfung sich retrospektiv als ein bestimmter Gesprächs- bzw. Interaktionsverlauf rekonstruieren lässt. Dem Gespräch wird seine Flüchtigkeit genommen. In dieser Form kann es gleichsam in ‚Zeitlupe‘ und beliebig oft neu ausgelegt werden.

Objektive Hermeneutik und Konversationsanalyse unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihres Erkenntnisinteresses und in den Details der methodischen Umsetzung der Sequenzanalyse. Grundsätzlich eint sie jedoch das Prinzip der Sequenzialität, das wiederum von bestimmten Konstitutionsbedingungen des Sozialen ausgeht (vgl. Bergmann 1985; Schneider 2002; 2004). Die Herausbildung sozialer Ordnung wird als Produkt spezifischer Sinnzuschreibungen konzipiert, die die Teilnehmer eines Gesprächs kontinuierlich vornehmen. Zug um Zug schließen die Sprecher an den jeweils vorangegangenen Sprechakt an. Sie interpretieren ihn in einer bestimmten Weise, nehmen durch eine sprachliche Äußerung oder eine Geste auf ihn Bezug und liefern der Kommunikation dadurch neue Anschlusspunkte für weitere Interpretationen. Im Nachhinein lässt sich die Verkettung dieser

4 Vgl. hierzu ausführlich auch Meseth 2013.

Zuschreibungen mit der Sequenzanalyse als soziale Ordnungsbildung rekonstruieren, die von der interaktiven Dynamik des Gesprächs selbst hervorgebracht wird. Mit der Kategorie ‚Sinn‘ macht die Sequenzanalyse auf die prinzipielle Interpretationsoffenheit jedes Gesprächs aufmerksam. Sie interessiert sich dafür, wie die Gesprächsteilnehmer eine soziale Situation ‚verstehen‘ und wie durch diese Sinnzuschreibung eine bestimmte und bestimmbare Ordnung hervorgebracht wird.

Wenn man nun mit der Sequenzanalyse davon ausgeht, dass die spezifische Ordnung eines Gesprächs nicht durch die Umsetzung von Plänen ‚gemacht‘ oder durch organisatorische Vorgaben und gesellschaftliche Werte eindeutig kontrolliert werden kann, bringt man sich auf Distanz zu den geläufigen pädagogischen Wirkungs- und Steuerungserwartungen. In Erziehungswirklichkeiten realisieren sich pädagogische Ziele dann nicht einfach durch die gute Absicht des Pädagogen, seine didaktisch-methodische Planung, sein Charisma oder seine Erfahrung. Pädagogische Settings erscheinen mit der Sequenzanalyse als ein soziales Geschehen unter anderen, in dem die Akteure unter einer Mehrzahl möglicher Sinnzuschreibungen ihre faktischen Anschlüsse situativ wählen. Aus der Abfolge der Einzelereignisse emergiert die soziale Ordnung in nicht vorhersehbarer Weise. Sequenz für Sequenz bringt sich das Gespräch – gleichsam hinter dem Rücken der Akteure – selbst hervor. Erzeugt wird ein sozialer Sinn, der von den Beteiligten so nicht intendiert gewesen sein muss.

Zusammenfassend könnte man sagen: Die Sequenzanalyse bearbeitet das alte soziologische Grundproblem, wie soziale Ordnung möglich ist, unter neuen theoretischen Vorzeichen. Sie richtet einen mikroskopischen Blick auf die Einzelereignisse des Interaktionsgeschehens und untersucht aus der Binnenperspektive alltäglicher Gespräche, wie Ordnung durch die Verkettung einzelner Sprechakte operativ hervorgebracht wird.

##### 5. Sequenzanalytische Erschließungen pädagogischer (Unterrichts-)Ordnungen

Ich versuche dieses Vorgehen an dem kurzen Gesprächsausschnitt einer Schulstunde zu verdeutlichen, die augenfällig einer bekannten unterrichtlichen Organisationsform folgt. Schulpädagogisch firmiert dieses Muster unter den Kategorien des ‚lehrerzentrierten Unterrichts‘ oder des ‚Frontalunterrichts‘. Im Kontext der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ist es als Muster von *Initiation-Reply-Evaluation* (Mehan 1979) bekannt und in diesem Zusammenhang vor allem als formaler Regelungsmechanismus des Unterrichtsgesprächs identifiziert worden (Lüders 2011).

In der Interpretation des dokumentierten Gesprächs, das teilweise auch von der transkribierenden Person kommentiert wird,<sup>5</sup> geht es in einem dreischrittigen Analyseverfahren darum, erstens die Normen freizulegen,

5 Die Kommentierungen sind im Transkript kursiv gesetzt.

die das Gespräch dirigieren. Diese Normen sollen zweitens auf bekanntes schulpädagogisches und forschungsbezogenes Wissen über Unterricht bezogen werden, um durch die Relationierung von bekanntem Wissen über Unterricht und den empirisch erschlossenen Formbildungen die Frage zu beantworten, wie es der Kommunikation gelingt, individuelles Lernen zu ermöglichen bzw. zu bestimmen und inwiefern diese Lösungen neue Perspektiven auf den Gegenstand Unterricht eröffnen können.

Bei der protokollierten Unterrichtseinheit handelt es sich um eine fünfte Realschulklasse. Gegenstand des Unterrichts ist das Gedicht „Der Ichthyosaurus“ (1876) von Joseph Victor von Scheffel (1826-1886).<sup>6</sup> Das Transkript beginnt mit folgendem Eintrag:

*Der Lehrer betritt 7 Minuten nach dem Gong die Klasse und beginnt den Unterricht.*

Bei dem ersten Eintrag des Transkriptausschnittes handelt es sich genau genommen nicht um einen Sprechakt, sondern im Sinne Jörg Bergmanns um einen interpretativen Eingriff („rekonstruierende Konservierung“) jener Person, die das Gespräch transkribiert hat. Dem unterrichtstheoretisch geschulten Blick fällt an dieser Kommentierung auf, dass mit den Begriffen „Lehrer“, „Gong“, „Klasse“ und „Unterricht“ nicht nur vertraute Kategorien verwendet werden, um das beobachtete Geschehen als normalen Schulunterricht auszuweisen. Mit den Begriffen werden zugleich bestimmte zeitliche, räumliche und rollenbezogene Ordnungen aufgerufen. Diese Ordnungen enthalten allesamt spezifische Normen, die von der Kommentierung so eingeführt werden als seien sie in dieser Situation für die Beteiligten in Geltung.

Fragt man exemplarisch nach dem allgemeinen Normenhorizont, der mit der Versprachlichung eines akustischen Lautes zu dem Begriff „Gong“ aufgerufen wird, dann verweist der bezeichnete Laut – wie die Werksirene oder die Kirchenglocke – auf eine Technik der Aufmerksamkeitserzeugung, die nicht auf einen Einzelnen gerichtet ist, sondern darauf zielt, die Aufmerksamkeit vieler Personen zu binden und auf etwas Bestimmtes zu richten. Das Signal ‚läutet‘ den Beginn eines Ereignisses ein und etabliert für jene, die adressiert werden bzw. sich adressiert fühlen, einen spezifischen Normenhorizont, der das Dirigieren von Gruppen unterstützt. Diese Normen zielen erstens darauf, die Eigenzeiten von Personen zu synchronisieren und auf eine allgemeine, kollektive Zeitordnung einzustellen (Unterrichtszeit). Zweitens wird mit dem akustischen Signal auf einen bestimmten Ort verwiesen, an dem das Ereignis stattfindet (Klassenraum). Das Signal aktualisiert drittens die Erwartung, dass die Kommunikation an diesem Ort thematisch fokussiert ist (Gegenstand) und an dem viertens be-

6 Das Transkript wurde im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität Frankfurt von einer Studentin im Sommersemester 2009 erhoben.

stimmte Verhaltenserwartungen gelten (Allgemeine Schulordnung, besondere Unterrichtsregeln, Rollenordnungen, Anwesenheitspflicht).

Mit diesen Ordnungsebenen werden organisationsbezogene Formen der Ermöglichung und Bestimmung von schulischem Lernen sichtbar, die in pädagogisch-didaktischen Selbstbeschreibungen nur eingeschränkt als pädagogische Formen Anerkennung finden. Die Organisiertheit des Unterrichts ist immer wieder zum Gegenstand pädagogischer Kritik und Reformbemühungen geworden (vgl. exemplarisch Rumpf 1966 sowie Terhart 1986), weil sie dem eigentlichen pädagogischen Zweck des Unterrichts als äußerlich betrachtet werden. (Gruschka 2013, S. 17-31). Die Organisation ermöglicht zwar die Beschulung großer Gruppen und bereitet grundsätzlich die Möglichkeiten für individuelles Lernen. Sie etabliert jedoch vor jeder methodisch-didaktisch-rhetorischen Tätigkeit der Lehrperson einen normativen Rahmen, der den pädagogischen Gestaltungsauftrag unterlaufen oder durchkreuzen kann. Die organisatorische Rahmung und Funktion von Unterricht sind unter verschiedenen theoretischen Vorzeichen, z. B. systemtheoretisch (Vanderstraeten 2004), gouvernementalitätstheoretisch (Caruso 2011) oder strukturfunktionalistisch (Parsons 1986; Dreeben 1980) bereits ausführlich beschrieben worden. Sie fordern die pädagogische Denkform heraus, weil sie den Blick nicht auf die Förderung des Kindes, auf seine individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten richtet, sondern auf die Organisation der Schule als einen gesellschaftlichen Ort, der von Kindern spezifische Anpassungsleistungen fordert.<sup>7</sup>

Nimmt man mit der Sequenzanalyse die Binnenperspektive der Interaktion ein, dann stellt sich die Frage, wie die organisatorisch-funktionalen Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts das dokumentierte soziale Geschehen *in-actu* dirigieren. Die Sequenzanalyse geht nicht von einem festumrissenen, gleichsam substantiell fassbaren situationübergreifenden Erwartungskontext aus, der das Interaktionsgeschehen kausal bestimmen kann. Der Kontext wird vielmehr „als ein in die Interaktion hineinvermitteltes Geschehen“ (Bergmann 1994, S. 14) konzipiert, der überhaupt nur in seinen konkreten Ausdrucksgestalten greifbar wird. Die Akteure, um eine Formulierung von Garfinkel (1967, S. 68-75) aufzugreifen, sind keine „kulturellen Deppen“ („*cultural dopes*“), deren Verhalten von außen durch vorgängig internalisierte Normen vollständig bestimmt werden kann. Auszugehen ist vielmehr von „reflexiver Sozialität“ (Ayaß/Meyer 2012,

<sup>7</sup> Die sozialwissenschaftlichen Beschreibungen der formalen Organisation und gesellschaftlichen Funktion von Schule sind als Fremdbeschreibung zur Dauerirritation pädagogischer Selbstbeschreibungen geworden. Unter dem Stichwort des „Heimlichen Lehrplans“ (Dreeben 1980) können die Normen, die durch die Organisation und Funktion von Schule aufgerufen entweder als notwendig erachtet werden, um zu lernen, wie man sich in der Welt der Erwachsenen zu verhalten hat, oder sie können als instrumentell-technische Verregelung des pädagogisch ‚Eigentlichen‘ normativ abgelehnt werden.

S. 14). Die Akteure – Schüler wie Lehrer – können sich zu dem, was ihnen geboten und was von ihnen erwartet wird, in nicht vorhersehbarer Weise verhalten. Folgt man dieser Überlegung, dann wird die Frage interessant, wie die Kommunikation diese Normen aktualisiert, um individuelles Lernen zu ermöglichen und zu bestimmen. Die Kommunikation etabliert sich wie folgt:

*Die Schüler stehen zur Begrüßung auf.*

Herr Meier: Guten Morgen

Alle Schüler: Guten Morgen Herr Meier

Auch beim ersten Eintrag dieser Passage handelt es sich nicht um die registrierende Dokumentation eines Sprechaktes, sondern wiederum um eine Kommentierung des Geschehens. Demnach formieren sich die anwesenden Personen durch komplementäre Körperbewegung. Die Schüler stehen auf, als der Lehrer den Raum betritt. Das Verhalten erinnert an hoch institutionalisierte soziale Situationen, die durch asymmetrisch-hierarchische Rollenordnungen und organisatorische Routinen gestützt werden: Der Appell beim Militär, der Gottesdienst in der (katholischen) Kirche oder die Verhandlung bei Gericht wären solche Situationen, in denen ein ähnlicher Anfang denkbar ist. Mit der komplementären Formierung der Körper wird Öffentlichkeit und damit ein verbindender und verbindlicher Normenhorizont aktualisiert. Er setzt auf Konformitätsbereitschaft, die unterschiedlich akzentuiert sein kann: als Respekt vor persönlicher Autorität, als Furcht vor autoritärer Sanktion oder als formal-ritualisierte personenunabhängige soziale Praktik. In jedem Fall bedarf es keiner sprachlichen Situationsdefinition, um die Kommunikationssituation zu spezifizieren und die Gruppe auf einen gemeinsamen Aufmerksamkeitshorizont – den Lehrer – zu fokussieren. Die individuellen Rhythmen der Schüler werden auf den kollektiven Rhythmus der Klasse konzentriert, ohne dass der einzelne Schüler persönlich adressiert werden müsste. Dabei erfolgt die Formierung der Aufmerksamkeit ohne den ersichtlichen Bezug zu einem konkreten Gegenstand. Der Fluchtpunkt für die Aufmerksamkeit ist die Person des Lehrers. Kurzum: die Interaktion wird durch kollektiv geteiltes (Vor-)Wissen über die Form „Unterricht“ gleichsam idealtypisch von den Normen des „heimlichen Lehrplans“ dirigiert.

Das Gespräch setzt schließlich durch die Paarsequenz ‚Gruß – Gegengruß‘ ein und reproduziert die etablierte soziale Ordnung weiter. An ihr fällt auf, dass der Gruß des Lehrers keinen persönlichen Bezug zu den Begrüßten herstellt, während der Gegengruß der Schüler namentlich erfolgt. Die Paarsequenz unterstützt damit die körperliche Formierung sprachlich durch eine ritualisierte Begrüßung, die das asymmetrische Rollenverhältnis bestätigt, das nun jedoch stärker als zuvor von wechselseitiger Wertschätzung getragen wird. Die Beteiligten nehmen sich wahr und bringen dies

durch eine ‚geregelte Form‘ des Sprechens zum Ausdruck. Durch das Begrüßungsritual wird der Normenhorizont, der durch die körperliche Formierung eingeführt wurde, leicht verschoben. Die Konformitätserwartung bleibt bestehen, verliert jedoch durch das Begrüßungsritual und die damit zum Ausdruck gebrachte basale Form der Wertschätzung ein wenig von ihrem rigiden Charakter. Das Gespräch setzt sich folgendermaßen fort:

Herr Meier: Nehmt bitte Platz. So (...) ich möchte euch bitten euren abgeschriebenen Text hervorzuholen.

*Hefte werden herausgeholt, Gemurmel tritt ein, Schüler reden.*

Die zuvor durch die körperliche und sprachliche Formierungspraktik aufgerufene komplementäre und asymmetrische Rollenordnung schreibt sich auch in dieser Sequenz als Strukturierungselement der sozialen Ordnung – diesmal im Modus von Aufforderung und Aufforderungsannahme – fort („Nehmt bitte Platz“). Die Konformitätsnorm, die in der asymmetrischen Beziehung enthalten ist und von der die Aufforderung getragen wird, wird durch die höfliche Formulierung „ich möchte euch bitten“ weiter abgetönt. Die Schüler werden gebeten. Mit dem Höflichkeitspartikel tritt neben die Erwartung der Konformitätsbereitschaft die der Kooperation. Die Schüler werden als kooperationsfähige, aber auch -willige Personen adressiert. Da die Aufforderung nicht problematisiert oder wiederholt wird, ist davon auszugehen, dass alle Schüler der Aufforderung nachkommen, sich setzen und damit den neuen Normenhorizont bestätigen. Auffällig an dieser Normenverschiebung ist, dass sie vollzogen wird, kurz bevor der Gegenstand des Unterrichts thematisch wird. Die auf die Person des Lehrers gerichtete Aufmerksamkeit wird durch den zäisierenden Marker „so“ auf den Unterrichtsgegenstand verschoben. („So (...) ich möchte euch bitten euren abgeschrieben Text hervorzuholen“).

In dieser kommunikativen Umstellung wird zweierlei sichtbar: Die Kommunikation rekurriert zur Spezifizierung ihrer Aufgabe auf ein kollektiv geteiltes Wissen. Mit dem „abgeschriebenen Text“ und den „Heften“ wird eine gemeinsame Vergangenheit erinnert, die den Bezug auf Lernen herstellt. Mit diesem Bezug auf die Kernaufgabe des Unterrichts verschiebt sich überdies der Normenhorizont von ‚Konformität‘ zu ‚Kooperation‘.

Nur durch die Erinnerung einer auf das gemeinsame Lernen bezogenen Vergangenheit und die Aktivierung einer allgemeinen Kooperationserwartung kann die Kommunikation die Bedingungen für individuelles Lernen jedoch nicht garantieren. Hefte können vergessen werden oder die Texte können unvollständig sein. Insofern stellt sich die keineswegs triviale Frage, wie sich das Gespräch fortsetzt, wenn man in Rechnung stellt, dass „Gemurmel“ eintritt. Der Aufmerksamkeitsfokus, der durch das kollektiv geteilte Begrüßungsformat und die Aufforderung, Platz zu nehmen, hergestellt wird, wird durch die darauffolgende Aufforderung, die Hefte hervor-

zuholen, wieder diffus. Wie also gelingt es der Kommunikation, den Aufmerksamkeitsfokus erneut herzustellen?

Herr Meier: Schhht. Wenn jetzt alle soweit sind (...) Dimitri?

Dimitri: Ich such gerade mein Heft.

Der Lehrer reagiert mit einem appellativ-ermahnenden „Schhht“ auf die diffundierende Aufmerksamkeit der Schüler. Die soziale Ordnung stellt sich nicht – wie zuvor bei seinem Eintritt in den Klassenraum – geregelt durch spezifische körperliche und sprachliche Formierungs- und Begrüßungsformate her, sondern wird nun durch ein rhetorisches Element der Aufmerksamkeitserzeugung ausdrücklich eingefordert. „Ich bitte um Ruhe“, Ruhe bitte“ oder „kommt bitte wieder zur Ruhe“ sind funktional äquivalente Formulierungen, die den Aufforderungscharakter dieses Sprechaktes verdeutlichen. Im Gegensatz zu der zuvor höflichen Kooperationsaufforderung wird mit dem direktiven „Schhht“ nun eine situativ hochwirksame Form der Aufmerksamkeitsregulierung aufgerufen, die als pädagogische Praktik nur eingeschränkt Anerkennung in pädagogischen Selbstbeschreibungen finden würde.<sup>8</sup> Sie setzt nicht auf Gründe, um Aufmerksamkeit zu erzeugen, sondern auf eine bewusst kaum kontrollierbare internalisierte Erwartung, die eine unwillkürliche Reaktion bei den Adressaten auslösen soll. Der Normenhorizont erfährt durch diesen Eingriff wiederum eine Verschiebung. Nicht Kooperationsbereitschaft, die nach Möglichkeit freiwillig, sachbezogen und aus Einsicht erfolgen soll, sondern Konformität bildet nun wieder den Erwartungshorizont der sozialen Ordnung. An dem Punkt, wo die Bedingungen für die Ermöglichung und Bestimmung individuellen Lernens in Gefahr geraten, wechselt der Normenhorizont abrupt und stellt von Kooperation auf Konformität um.

Unterstützt wird die Aufmerksamkeitsregulierung durch die Formulierung „Wenn jetzt alle soweit sind“. Sie kündigt den thematischen Beginn der Stunde an und betont zugleich, dass die gesetzte zeitliche Ordnung für alle in Geltung ist. Wie verbindlich diese Ordnung ist, zeigt sich am Umgang mit ihrer Abweichung. Dimitri, der entweder ‚drangenommen‘ wird, weil er sich meldet oder aber unaufgefordert aufgerufen wird, gibt mit seinem Beitrag „Ich such gerade mein Heft“, zu erkennen, dass er noch

8 Die hier zu verzeichnende Form der Disziplinierung setzt vorrangig auf Fremdbestimmung und bringt sich im Horizont der modernen pädagogischen Grundnorm der Autonomie in ein Rechtfertigungsproblem. Wenn heute über nicht legitime Formen pädagogischer Einflussnahme gesprochen wird, dann geschieht dies zumeist dort, wo vom Disziplinieren die Rede ist. Disziplinieren ist das ungeliebte Kind der Pädagogik (vgl. Radtke 2011). Sie ist die unpädagogische Seite des Pädagogischen, weil das Machtverhältnis zwischen Erzieher und Zögling hier besonders scharf ins Auge tritt. Tatsächlich ist das Disziplinieren nahe an Gewalt und Tortur, nahe an Gehorsam, Schikane und Erniedrigung gebaut – und genau aus diesen Gründen wird sie nicht selten aus dem Kreise legitimer pädagogischer Praktiken entfernt.

nicht im Zeittakt des Unterrichts ist. Er bestätigt die vom Lehrer etablierte Ordnung und weist sein eigenes Verhalten dadurch als Abweichung aus.

Herr Meier: Hmhm. Ok dann such weiter. Wer liest mir denn mal die erste Strophe vor mit der Überschrift? Lara.

Der Lehrer registriert, dass Dimitri noch nicht so weit ist und entscheidet, nicht darauf zu warten, bis der Schüler arbeitsfähig ist. Er orientiert sich damit nicht an der Individualzeit des Schülers, sondern fährt im kollektiven Zeittakt des Unterrichts fort. Die eingeführten Verhaltenserwartungen führen zu Ausschlusspraktiken. Obwohl die Lernbedingungen für den Schüler Dimitri noch nicht hinreichend hergestellt sind, schreibt sich die Kommunikation im Rückgriff auf den Gegenstand des Unterrichts fort und ermöglicht so das Lernen der anderen Schüler. Lara wird aufgefordert, die erste Strophe samt Überschrift vorzulesen. Etabliert wird das für Unterricht typische Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation*, genauer gesagt: sein erstes Element. Die Schülerin Sarah wird aktiviert, ihr Können unterrichtsöffentlich zu zeigen. Es wird von der nicht-sichtbaren Seite ihres Bewusstseins auf die ‚sichtbare Seite‘ der Kommunikation gezogen und für mögliche Korrekturen und damit verbundene individuelle Lernprozesse zugänglich gemacht. Der Schülerin wird eine ‚Äußerung‘ abverlangt. Sie wird aufgefordert, die erste Strophe samt Überschrift unterrichtsöffentlich vorzulesen:

Lara: Es rauscht in den Schachtelhalmen, verdächtig leuchtet das Meer, da schwimmt mit Tränen im Auge ein Ichthyosaurus daher.

Herr Meier: Dankeschön. Nächste Strophe? Charlotte.

Charlotte: Ihn jammert der Zeiten Verderbnis, denn ein sehr bedenklicher Ton war neuerlich eingerissen in der Liasformation.

Herr Meier: Hervorragend. Michael.

Im Fortgang des Gesprächs verfestigt sich das Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation*. Dessen Bedeutung für die sachliche und soziale Ordnung des Unterrichts lässt sich an diesem Beispiel sehr gut illustrieren. In schneller Abfolge werden die Schüler zu flüchtigen Stichwortgebern für die kommunikative Verfertigung des ‚richtigen‘ Könnens. Auf der einen Seite wird das Rezitieren individuell geübt, indem Strophen einzeln vorgelesen und das Vorgelesene auch evaluiert wird. Auf der anderen Seite geht es bei diesem Muster nicht nur um die Überprüfung individueller Leistungen, sondern gleichermaßen auch darum, das richtige Wissen bzw. Können stellvertretend für alle öffentlich vorzuführen. Die Funktion des Interaktionsmusters von *Initiation-Reply-Evaluation* liegt hier in sachlicher Hinsicht darin, das individuelle Können eines Schülers für alle sichtbar zu machen, um an diesem Können stellvertretend zu zeigen, ob es der sachlichen Erwartungsnorm entspricht. Die Strophe wird hinsichtlich ihrer ‚rich-

tigen‘ Aussprache enggeführt. Die Schüleräußerungen werden genutzt, um das gezeigte Können klassenöffentlich durch Lob zu bestätigen.

Damit verschiebt sich der Normenhorizont des Geschehens ein weiteres Mal. Die Äußerungen der Schüler werden unter dem Gesichtspunkt spezifischer Leistungskriterien beobachtet. Zugleich wird mit diesen Kriterien eine Form der Wertschätzungs- („Dankeschön“) und Lobkommunikation („Hervorragend“) eingeführt, in der die adressierten Schüler als Personen erscheinen, die nicht nur die fachlichen, sondern auch die sozialen Erwartungen des Normenhorizontes (Konformitäts- und Kooperationsbereitschaft) erfüllen, der mit dieser „Normalform“ unterrichtlicher Kommunikation in Geltung gesetzt wird.

## 6. Die Normalität des Schulunterrichts und die Differenz ihrer Normenhorizonte

Den Ausgangspunkt des Beitrages bildete die Frage, wie es erziehungswissenschaftlicher Forschung gelingen kann, unter der Bedingung des Bestimmbarkeitsproblems ihres Gegenstandes und des Relationierungsproblem von Allgemeinem und Besonderem neues Wissen über die Formen des Pädagogischen in der Gesellschaft zu ermitteln.

Ausgehend von dieser ebenso alten wie aktuellen Problemkonstellation plädiert Schäfers Konzept einer „problematisierenden Empirie“ dafür, die hegemonialen pädagogischen Gegenstandsbestimmungen durch Fremdbeschreibungen in ein anderes Licht zu stellen, um die gewohnten Blicke auf die geläufigen Wirklichkeitskonstruktionen des Pädagogischen zu irritieren.

Dem Schulunterricht durch eine solche fremde Optik eine noch nicht oder wenig beleuchtete Seite abzugewinnen, war das Anliegen des Beitrages. Hierfür wurde ein empirisches Datum gewählt, das sich durch besonders typische Merkmale des als normal geltenden schulischen Unterrichts auszeichnet. In der dokumentierten Passage etabliert sich unter den bekannten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen das Verfahren eines lehrerzentrierten Unterrichts, dessen kommunikatives Muster von der Unterrichtsforschung bereits breit erschlossen und als Dreischritt von *Initiation-Reply-Evaluation* bezeichnet worden ist. In der Analyse konnte es also nicht darum gehen, den organisatorischen Rahmen, das methodisch-didaktische Verfahren oder das kommunikative Muster bloß zu identifizieren, sondern mit ihnen über das bereits bekannte unterrichtsbezogene Wissen hinauszukommen.

Fragt man vor diesem Hintergrund, inwiefern dem bekannten Wissen über Unterricht mit dieser Analyse neues Wissen hinzugefügt werden kann, dann zeigen die Analysen, dass der Unterricht verschiedene Normenhorizonte hervorbringt, die sich überlagern und verschieben können. Auf der einen Seite steht die Norm der Konformitätserwartung, die vorrangig die Disziplinierungs- und Aufmerksamkeitskommunikation dirigiert. Auf der anderen Seite steht die Norm der Kooperationserwartung, die aufge-

rufen wird, wenn mit dem Modus des Lernens das Kerngeschäft des Unterrichts ins Zentrum der Kommunikation rückt.

Das Zusammenspiel dieser beiden Normenhorizonte sorgt dafür, dass die Interaktion auf die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen hingeführt wird, ohne dass damit garantiert werden könnte, dass die Kommunikation auch stabil im Modus des Lernens verbleibt. Der Aufmerksamkeitsmarker „Schhht“ und der Kommentar „Hmhm. OK dann such weiter“, zeigen an, wo die Kommunikation die Grenze zu ihrer Normalerwartung zieht und ihren Fokus auf den Modus Lernen einzustellen versucht. Man kann diese kommunikativen Episoden als ‚Störungen‘ behandeln, die sich zur Normalität des ‚eigentlichen‘ Unterrichts disfunktional verhalten, weil sie die Bedingungen für das Lernen am Unterrichtsgegenstand gefährden. Dass die Schüler jedoch aus sich heraus – inspiriert vom Bildungsgehalt der Sache und seiner didaktischen Präsentation, wie im Ideal des ‚erziehenden Unterrichts‘ konzipiert oder durch die formgebende Gestalt der Organisation Schule – aufmerksam wären, kann – zumal unter den Bedingungen modernen Massenunterrichts – nicht bzw. nicht dauerhaft erwartet werden.

Kommunikationstheoretisch lässt sich zeigen, dass das Zusammenspiel dieser beiden Normenhorizonte gleichsam den Generator bildet, durch den sich die Ordnung des Unterrichts herausbildet. Dies beginnt damit, dass sich reziproke, asymmetrische Rollen bilden. Diese werden durch die Formierung von Körpern vorbereitet und durch ein geregeltes Format der Begrüßung bestätigt. Der Normenhorizont, vor dem diese Etablierungsphase stattfindet, steht im Zeichen einer bestimmten Konformitätserwartung, die ganz auf die Person des Lehrers ausgerichtet ist. Sie muss nicht explizit verhandelt werden, sondern wird von kollektiv geteiltem, habitualisiertem (Vor-)Wissen der Beteiligten getragen. Mit dem Eintritt des Unterrichtsthemas in die Kommunikation verschiebt sich auch der Normenhorizont. Die auf die Lehrperson bezogene Norm der Konformität rückt in den Hintergrund und vor sie stellt sich eine an der Sache orientierte Kooperationserwartung. Es ist nun nicht mehr alleine die Person des Lehrers, über die sich die Zusammenkunft legitimiert, sondern die Arbeit an der gemeinsamen Sache. Dort allerdings, wo diese Orientierung an der Sache und damit die Kooperationsbereitschaft gefährdet scheint, stellt der Unterricht seinen Normenhorizont abrupt wieder auf die Konformitätserwartung um. Konformität wird nun gleichsam erzwungen. Dies geschieht einerseits durch das appellativ-ermahnende „Schhht“, aber auch durch die Etablierung eines Zeitregimes, das in diesem Fall zum temporären Ausschluss eines Schülers aus der Lehr-Lern-Kommunikation führt. An diesem Wechsel der Normenhorizonte wird deutlich, dass sich die Kooperationsnorm zeitweise über die Konformitätsnorm legt, ohne sie dauerhaft ersetzen zu können. Im Gegenteil: die Konformitätserwartung erscheint für die operative Herstellung und Aufrechterhaltung der auf das Lernen bezogenen Kommunikation

mit einer stärkeren normativen Kraft ausgestattet als der Rekurs auf Kooperation. Dennoch ist die Kooperationsnorm nicht ohne Funktion, weil sie erst mit ihr die Kommunikation ethisch rechtfertigt und so auf Dauer stellen kann. Eine soziale Form, die bereits in ihrer Selbstbeschreibung Konformität zur Norm erklärt, Fremdbestimmung also zur Normalität machen würde, scheint nicht nur für die Begründungsformen des Pädagogischen problematisch, weil mit ihr der basale moderne Wert der ‚Selbstbestimmung‘ unterlaufen würde. Die Beschränkung auf Konformität ist offensichtlich auch für das operative Geschäft im Unterricht ein riskantes Unternehmen. Gleichwohl die Konformitätsnorm die stärkere Bindekraft besitzt, um die Kommunikation auf den Modus Lernen einzustellen, wird sie temporär von der moralisch unproblematischeren Kooperationserwartung abgeschattet.

Der pädagogischen Tradition ist das Problem von Fremd- und Selbstbestimmung gut bekannt. Ihren prominenten Ausdruck findet dieses Problem in der Figur der kantischen Antinomie von Freiheit und Zwang, die den Respekt gegenüber der Autonomie des Schülers und seinen Lernprozessen betont. Alle Formen der Erzwingung solcher Lernprozesse geraten pädagogisch an die Grenzen ihrer Legitimität, da sie die eigenständige, produktiv-bildende Beschäftigung mit den Gegenständen des Unterrichts nicht gewährleisten kann, sondern allenfalls sozial erwünschtes, angepasstes Verhalten nach sich zieht. Vor diesem Hintergrund hat die pädagogische Tradition Erziehung und Unterricht immer wieder als Stufenmodell konzipiert, das bei Immanuel Kant von der Disziplinierung über die Kultivierung und Zivilisierung bis zur Moralisierung reichte und bei Johann Friedrich Herbart von der Regierung über Zucht zur Sittlichkeit verlief. ‚Regieren‘ und ‚Disziplinieren‘ gelten in diesen Konzepten nur bedingt als pädagogische Praktiken. Sie sind dem Unterricht vorgelagert, zumeist auf Kinder im vorschulischen Alter bezogen und im engeren Sinne deshalb nicht pädagogisch, weil es bei diesen Praktiken sehr offensichtlich um Fremdbestimmung und nicht um Selbstbestimmung geht. Mit ihnen sollen die Fähigkeit und die motivationale Bereitschaft bei Kindern für das gemeinsame Lernen im Unterricht vorbereitet werden. Im Unterricht selbst werden solche Praktiken deshalb prekär, weil sie zeigen, dass die Mittel, die dem Unterricht zur Herstellung der motivationalen Bereitschaft zur Verfügung stehen, begrenzt sind. So kommt Otto Friedrich Bollnow (1984) in seiner Auseinandersetzung über „Die Ermahnung“ zu dem Schluss, dass sich in jeder Ermahnung das Scheitern von Erziehung und Unterricht andeute. Mit ihr werde sichtbar, dass es der Lehrperson nicht gelingt, durch eigene Autorität und Können die Aufmerksamkeit der Schüler an die Sache zu binden. Unterricht gerate an die Grenzen seiner Aufgabenerfüllung und stehe damit vor der Gefahr, pädagogisch zu scheitern.

Wenn man diese Unterrichtsereignisse kommunikationstheoretisch nicht als Abweichung, Störung oder gar Scheitern betrachtet, sondern sie als

normale Bestandteile des Unterrichts begreift, dann eröffnet dies eine durchaus neue Perspektive auf das Phänomen „Unterricht“. Durch die gewählte Optik und das sequenzielle Auswertungsverfahren konnte an diesem kurzen Transkriptausschnitt gezeigt werden, dass es sich beim Zusammenspiel der beiden Normenhorizonte und ihren Praktiken (Aufmerksamkeitserzeugung und lernbezogene Kommunikation) um ein ebenso konstitutives wie produktives Merkmal des Unterrichts handelt. Betrachtet man dieses Zusammenspiel als Beispiel für einen bestimmten Modus der Konstitution von Unterricht, dann eröffnet dies für eine Empirie des Pädagogischen die weitreichende Frage, wie sich dieses Zusammenspiel in den unterschiedlichen Schulformen, unter dem Einsatz unterschiedlicher (reform-)pädagogischer Unterrichtskonzepte, im Rahmen eines sich als inklusiv ausweisenden Unterrichts, aber auch im Kontext der außerschulischen Jugendbildung oder der Erwachsenenbildung vollzieht.

Eine weitere neue Perspektive, die sich durch den hier gewählten Zugriff auf das empirische Material auf den Schulunterricht eröffnet, lässt sich am bekannten Kommunikationsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation* verdeutlichen.<sup>9</sup> Betrachte man es nicht nur als formalen Regelungsmechanismus des unterrichtlichen Sprachspiels (vgl. Lüders 2011), sondern fragt, welche Funktion dieses Kommunikationsformat für die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen hat, dann wird zweierlei sichtbar. Der Dreischritt *Initiation-Reply-Evaluation* organisiert nicht nur den Sprecherwechsel, der das Gespräch in seiner funktionalen Bahn hält und Wissen in einer bestimmten Weise zur Darstellung bringt. Er arbeitet auch an der Bewältigung des Problems moderner Massenerziehung und verdeutlicht dadurch, dass die Ermöglichung und Bewertung individuellen Lernens in der Form ‚Unterricht‘ ein flüchtiges Ereignis darstellt. Individuelle Adressierungen der Schüler werden strukturnotwendig instrumentalisiert, um die kollektive Teilhabe aller Schüler an der Darstellung und allmählichen Festigung des Schulwissens zu ermöglichen und zu sichern. Mit einer ausschließlichen Orientierung am Lernsubjekt ‚Klasse‘ würde jedoch – ähnlich wie bei der Norm ‚Konformität‘ – der Legitimationsrahmen schulischen Unterrichts prekär, da es sich vom schulpädagogischen und öffentlichen Bild gelingender individueller Lern- und Bildungsergebnisse zu weit entfernen würde. Insofern ist von der Kommunikation auch hier ein wohl dosiertes Wechselspiel zu erwarten: von der Orientierung am kollektiven-klassenbezogenen Lernen einerseits zur Orientierung am Lernen einzelner Schüler andererseits. Wie dies im Detail geschieht, wie also die Ermöglichung individuellen Lernens und die Fortschreibung kollektiv-klassenbezogenen Lernens austariert werden und wie daran wiederum die Normenhorizonte ‚Konformität‘ und ‚Kooperation‘ beteiligt sind, wird mit der hier unterbreiteten For-

9 Vgl. hierzu ausführlicher Meseth/Proske/Radtke 2011.

schungsperspektive zu einem Desiderat für die empirische Unterrichtsforschung.

Wendet man diese Erträge abschließend nochmals auf die Bezugsprobleme empirischer Forschung, dann bleibt folgendes zu konstatieren. Auch für eine Fremdbeschreibung wie diese, die den Versuch gemacht hat, dem Unterricht Dimensionen abzugewinnen, die in den vorliegenden Beschreibungen nicht bzw. nicht in dieser Tiefenschärfe enthalten sind, gilt, dass sie selbst eine signifizierende Gegenstandsbestimmung bleibt. Sie kann ebenfalls hegemonial werden und in zukünftigen Forschungen zu Verdoppelungen führen. Als sozialwissenschaftliche Disziplin wird die Erziehungswissenschaft folglich nicht umhin kommen, sich den Problemen der Bestimmbarkeit ihres Gegenstandes und der Relationierung von Allgemeinem und Besonderem beständig neu zu stellen. Neue theoretische Beschreibungen zu finden und daran anschließend neue methodologische und forschungsmethodische Verfahren für die Bearbeitung der Konstellation von Theorie und Empirie auszuloten, wäre damit eine Reflexionsaufgabe, an deren Qualität die Erziehungswissenschaft ihren Status als Sozialwissenschaft kontinuierlich zu prüfen hätte.

#### Literatur

- Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.) (2012): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2009): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn: Schöningh
- Bergmann, Jörg R. (1985): *Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie*. In: Bonß/Hartmann (1985): 299-320
- Bergmann, Jörg R. (1994): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Fritz/Hundsnurscher (1994): 3-16
- Bollnow, Otto Friedrich (1984): *Die Ermahnung*. In: ders (1984): 60-77.
- Bollnow, Otto Friedrich (1984): *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.) (1985): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.) (2004): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Caruso, Marcelo (2011): *Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform*. In: Meseth/Proske/Radtke (2011): 24-36

- Dörner, Olaf/Hummrich, Merle (2011): Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. In: *Thementeil der Zeitschrift für qualitative Forschung* 12. 2. 171-247
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (Hrsg.) (2011): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa
- Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lüders, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): 175-189
- Luhmann, Niklas (1974): *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* Bd. 1, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz/Wimmer/Nieke (2006). 125-137
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12. 2. 177-199
- Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser/Seichter (2013): 63-80
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: dies. (Hrsg.) (2011): 223-240

- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58. 2. 223-241
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 31. 1. 66-86
- Neumann, Sascha (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. In: *Schwerpunktheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 31. 1. 4-61
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons (1968): 161-193
- Parsons, Talcott (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus
- Radtke, Frank-Olaf (2011): Disziplinieren. In: Kade/Helsper/Lüders/Egloff/Radtke/Thole (Hrsg.) (2011): 162-168
- Rumpf, Horst (1966): Die administrative Verstörung der Schule – Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell
- Schäfer, Alfred (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 59. 4. 536-550
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1991): *Objektives Verstehen. Rekonstruktion eines Paradigmas: Gadamer, Popper, Toulmin, Luhmann*. Opladen.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2002): *Grundlagen der soziologischen Theorie*. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): *Grundlagen der soziologischen Theorie*. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32. 2. 205-223

- Vanderstraeten, Raf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher/Terhart (Hrsg.) (2004): 54-67
- Waldenfels, Bernhard (1998): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp

*Olaf Sanders*

## **Die Empirie des Schulhausmeisterkindes Mike Kelley**

Zu Risiken und Dringlichkeit minderer Wissenschaft

Es bleibt der Zukunft überlassen zu entscheiden, ob in der Theorie mehr Wahn enthalten ist, als ich möchte, oder in dem Wahn mehr Wahrheit, als andere heute glaublich finden.

Sigmund Freud (2000, Bd. VII, S. 200)

Zuerst einmal sollten Sie nicht glauben, dass Sie verstehen.

Jacques Lacan (1997, S. 29)

Eine Skizze, mehr will dieser Beitrag nicht sein, der für einen wissenschaftlichen Text zu weite Bögen schlägt und zu viele Lücken riskiert, aber in minder-wissenschaftlicher Prosa einige Annahmen festhält und so eine bewegliche Grundlage zur Weiterarbeit schafft. Der erste Teil spannt eine Ebene auf, auf der mindere Wissenschaft, künstlerische Forschung und Psychose in erste Verhältnisse gesetzt werden. Der zweite Teil plädiert auf dieser Ebene für eine stärkere Bildbasierung von Bildungstheorie und versucht sich an einer Wiederbetrachtung einiger Arbeiten Mike Kelleys in Hinblicken auf ihr Bildungspotential und ihr Wirken als *artistic research*. Der dritte Teil befragt einige anthropologische und philosophische Implikationen von empirischer Forschung von den Standpunkten Philippe Descolas, Quentin Meillassoux' und Markus Gabriels, mit dem Ziel den Begriff der Empirie weiter zu weiten und zukünftig wenigstens besser zu scheitern.

### **Die mindere Wissenschaft und der Tod**

Mike Kelley war der Sohn eines Schulhausmeisters und gilt als einer der bedeutendsten US-amerikanischen Gegenwartskünstler. Der erste Halbsatz ist wahr, für den zweiten lassen sich plausible Gründe finden, z. B. die große Retrospektive im Stedelijk Museum, die vom 15. Dezember 2012 bis zum 1. April 2013 in Amsterdam zu sehen war und dann westwärts zog, erst ins Pariser Centre Pompidou, dann weiter ins New Yorker MoMA PS1 und schließlich ins Museum of Contemporary Art nach Los Angeles, wo sie im Sommer 2014 endet.

Kelley lebte in Los Angeles, bis er am 31. Januar 2012 im Alter von 57 Jahren starb – vermutlich durch Selbstmord. Mich berührte sein Tod ähnlich wie der des Schriftstellers David Foster Wallace einige Jahre zuvor.

Wallace, der aus einer Hochschullehrer-Familie stammte, erhängte sich im September 2008 im Alter von 46 Jahren.

Wallace und Kelley, deren Klassenstandpunkte sich unterscheiden, sollen unter Depressionen gelitten haben. Die Bedeutung ihrer Arbeiten für ihre jeweiligen Künste, also die Literatur und die bildende Kunst, scheint mir vergleichbar. Seit Erscheinen von *Infinite Jest* (1996, dt. *Unendlicher Spaß*, 2009) gilt Wallace als Nachfolger Thomas Pynchons; und inzwischen mehren sich Stimmen, die das nachgelassene Romanfragment *The Pale King* (2011, dt. *Der bleiche König*, 2013) seinen besten Roman nennen. Ich teile dieses Urteil, weil Wallace dort nicht nur Erzählfäden in einem Meer von Details versenkt, sondern Paragraphen auf eine Weise komponiert, dass sie wie kleine euklidische Räume in einem heterogenen riemannschen Raum funktionieren (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 672). Aus der Perspektive von Gilles Deleuze und Félix Guattari steht Wallace in der Tradition Heinrich von Kleists, dessen *Penthesilea* sie wegen der Affektintensität besonders hoch schätzen und der im November 1811 erst seine Sterbepartnerin Henriette Vogel und dann sich selbst erschoss. Deleuze und Guattari bauen Kleist, der keine 35 Jahre alt wurde, in *Tausend Plateaus* als minoritären Gegenentwurf zum Staatskünstler Goethe auf.

Ähnliche Todesfälle gibt es auch in den Bewegungskünsten Musik und Kino. Amy Winehouse, 1983–2011, Todesursache: Alkoholvergiftung, besingt in *Rehab*, dem Eröffnungstück ihrer international sehr erfolgreichen Platte *Back to Black* (2006), den schwarzen Soul-Musiker Donny Hathaway auf aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessante Weise: „There is nothing you can teach me that I can't learn from Mr. Hathaway“, heißt es dort am Ende der 1. Strophe. „Rehab“ kürzt *rehabilitation* ab und meint meist Entzug. Die Sängerin weist die Nötigung, in den Entzug zu gehen, im Refrain mehrfach zurück. Am Ende der 2. Strophe berichtet sie, dass ein Mann denke, sie sei depressiv. Auch Hathaway soll depressiv gewesen sein. Er wurde im Januar 1979 in New York, wo er nach Jahren wieder Duette mit Roberta Flack aufnahm, die Hathaway und Mozart auf einer Bedeutungsstufe ansiedelt, 13 Stockwerke unter seinem Hotelzimmer tot aufgefunden. Obwohl ich nicht sagen kann, wie, bin ich überzeugt, dass man beispielsweise die „multitudes of people crying because they just won't see and try to understand“ und die „multitudes of people dying“ im Sound von *Magnificent Sanctuary Band* (1971), dem Stück, aus dem die Textzeilen stammen und das Deleuze/Guattaris Unterscheidung zwischen Takt und Rhythmus besonders ohrenfällig vorwegnimmt (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 426 ff.), tatsächlich hört. Seine Musik geht, wenn nicht in romantischer Tradition aufs Absolute, so doch pathetisch aufs Ganze, dessen Wahrheit oder zumindest Teile davon quasi in Hegel'schem Auftrag und mithin in unzeitgemäßer Wahrheitsauffassung zum Klingen gebracht werden, so dass Wahrheit und Schönheit, die es nach Mozart aus dem Zentrum der Ästhetik wieder ins Populäre verschlug, schließlich verwachsen – und brechen.

Hathaway beerbt eher Mahler, dessen *Lied von der Erde* Deleuze und Guattari Ur-Ritornell nennen (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 463), als Mozart; und populäre Kultur war, so lange sich die Hochkultur von Halbbildung gestützt hegemonial behauptete und aufgrund ihrer Verwurzelung im amerikanischen Rhizom (vgl. Sanders 2014b), zumindest in ihren bedeutsameren Teilen minoritär. Deleuze (2005, S. 359 ff.) hält das Ritornell für einen der wichtigsten philosophischen Begriffe, die Guattari und er erfunden hätten. Ritornelle lassen sich als Bildungsprozessrhythmen begreifen, die wir noch nicht angemessenen beschreiben oder vermessen können.

Rainer Werner Fassbinder, wie Hathaway Jahrgang 1945, war einer der einflussreichsten Vertreter des Neuen Deutschen Films, der wie die Nouvelle Vague ein Jahrzehnt früher meist auch die Gesellschaft und ihre Engen erforschte, und womöglich ebenfalls depressiv. Jedenfalls thematisieren einige seiner Filme Depression. Früh schon, in seinem Fernsehzeileiter *Welt am Draht* (D 1973), der Vorlage für *The Matrix* (USA/Australien 1999), spürt Fassbinder zudem der Unsicherheit unseres Weltverhältnisses nach (vgl. Sanders 2013). Fassbinder starb während der Endproduktion von *Querelle* (D/F 1982), einem seiner meines Erachtens bewegendsten Filme, an Herzstillstand, ausgelöst durch Alkohol, Schlaftabletten und Kokain.

Hathaway und Fassbinder erforschten wie Kleist Affekte mit den Mitteln der Kunst. Wallace und Kelley beschränkten sich nicht auf die Kunst im engeren Sinn. Wallace schrieb auch Essays und 2012 erschien seine philosophische Master-Arbeit auf deutsch in einem Edition Suhrkamp-Band, mit dem Titel *Schicksal, Zeit und Sprache – Über Willensfreiheit*. Kelley schuf nicht nur Zeichnungen, Installationen und Performances, sondern spielte außerdem in Bands und machte – im Hinblick auf das Thema dieses Bandes wichtiger – auch Interviews. Es schrieb außerdem eine Reihe von Beiträgen zu Ausstellungskatalogen anderer Künstler. Seine von John C. Welchman herausgegeben Schriften sind auf drei Bände projiziert, von denen bereits zwei bei MIT Press erschienen sind. Wallace und Kelley forschen also auch. Sie forschen aber nicht nur auf herkömmliche Weise, sondern auch mittels ihrer jeweiligen Künste. Sie gehören zu den frühen Vertretern einer breiter werdenden Kunstströmung, die wissenschaftliche Methoden für ihre Produktionsprozesse nutzt (vgl. u. a. von Borries, Hiller und Renfordt 2011 oder *Texte zur Kunst*, #82/2011 mit dem Titel *Artistic Research*). Mike Kelley (2005, S. 33) spricht in einem Interview im Hinblick auf seine Arbeit schon früh von „artistic research“. Künstlerische Forschung lässt sich mit Deleuze und Guattari als mindere Wissenschaft auffassen, die die drei Wahrheitssphären Philosophie, Wissenschaften und Künste nicht trennt, sondern aus der Fusion Erkenntnisgewinne zieht. Kelley (1994, S. 17) nennt „confusion“ – also das Zusammenfließen-Lassen – ein Werkzeug, nicht aber als Ziel seiner Arbeit. Deleuze und Guattari unterscheiden von minderer Wissenschaft die erst königlichen und dann staatlichen Wissenschaften, die aus ihr hervorgingen und denen, obwohl sie nach wie vor

von den Bewegungen minderer Wissenschaft profitiert, eine Tendenz zu Abgrenzung und Verfestigung innewohnt. Wissenschaften bremsen mit dem Ziel der Repräsentation. Als staatliche Wissenschaften neigen sie zu Statik und Statistik, deren Genese als „Wissenschaft vom Staat“ Foucault (2006, S. 152) beschreibt.

Mit qualitativen Methoden operierende Forschung orientiert ihre Gütekriterien oft an den Maßstäben quantitativ-statistischer Forschung. Dies vorausgesetzt stellt sich die Frage, ob es sich bei künstlerischer Forschung wie Wallace oder Kelley sie betreiben, überhaupt noch um empirische Forschung handelt, denn es geht dabei nicht um Repräsentation, sondern um Produktion und Präsentation von Differenz und Differenzierungsprozessen und folglich um Beschleunigung. Beschleunigung und Bremsung wirken einander für gewöhnlich entgegen, können aber in den beiden Strängen einer doppelten Artikulation auch zugleich sein. Drittes bleibt nicht ausgeschlossen, wenn und solange mindere Wissenschaft Fluchtlinien zieht aus den oft starren Segmenten der Wissenschaften, um wieder in diese einzubrechen und sie dadurch zu verändern, was sich z. B. in Paradigmenprüngen äußern kann. Das Ziehen von Fluchtlinien birgt Gefahren und kann destruktiv werden oder eben sogar tödlich enden. Mindere Wissenschaft erfordert wie die *parresia* Haltung, idealerweise wohl eine kynische, die im Hinblick auf Konsistenz von Wahrheit und Leben viel weiter geht als der Skeptizismus (vgl. Foucault 2004, 2009 und 2010, v. a. 2010, Vorl. 7, S. 301 ff.), der es auch in der Erziehungswissenschaft zu einiger Prominenz gebracht hat. Anders als für das Wahrsprechen genügen Ethos oder ethische Reflexionen und Übungen allein nicht, um ihre Risiken zu minimieren.

Unbeantwortet ist auch noch die Frage, ob sich künstlerische Forschung auf das angestammte Territorium sozialwissenschaftlicher Empirie samt der ihr eigenen Unterscheidung von quantitativer und qualitativer Methodik beschränkt oder nicht sogar experimentell vorgeht wie in den Naturwissenschaften üblicher, wenn auch auf analoge Weise gegen diese verschoben. Vielleicht geht sie sogar in einer weiteren doppelten Artikulation zugleich experimentell und beschreibend vor und erschließt auf diese Weise sogar Zugänge zum Realen, dessen Hitze sich schließlich nicht mehr ertragen lässt. Hat Kelley also, wie der Replikant Roy Batty (Rudger Hauer) in *Blade Runner* (USA 1982) erzählt – Kelley (2003 [1885], S. 4) hat auch über diesen Film geschrieben – Unglaubliches und Unheimliches zu sehen bekommen? „The Poltergeist is born in heat ...“, steht auf Kelleys Texttafel von *The Poltergeist* (1979, vgl. Kelley 2004, S. 254).

Kelley bezieht sich öfter auf Freuds Schriften und in *From the Sublime to the Uncanny* (2003 [1993], S. 59 ff.) und *Playing with Dead Things: On the Uncanny* (2003 [1993], S. 70 ff.) vor allem auf dessen Aufsatz über *Das Unheimliche* (1919). Kelley hat im niederländischen Arnhem unter dem Titel *The Uncanny* im Rahmen der Ausstellung *Sonsbeek 93* selbst eine Ausstellung für das Gemeentemuseum – heute Museum voor Moderne

Kunst Arnhem – kuratiert, die 2004 erweitert noch einmal in der Tate Liverpool und im MUMOK in Wien zu sehen war. Ausgehend von den Behauptungen, dass sich Kunst hauptsächlich mit dem Tod befasse und uns der Tod zwingt, der Materialität ins Auge zu sehen, habe er durch die Ausstellung figurativer Kunst von John de Andrea, Robert Gober, Duane Hanson u. a., ergänzt durch verwandte Nicht-Kunst wie Puppen, den Fokus auf das materielle Wesen – Kelley spricht von *nature* – der Produktion von Kunst legen wollen, die den von Freud als das Unheimliche beschriebenen Effekt hervorrufe. Die Ausstellung fungiert als Labor, ist aber selbst nicht unmittelbar Ergebnis eigener künstlerischer Forschung.

Betreiben Künstler wie Kelley, Wallace oder Fassbinder vielleicht sogar unheimliche Forschungen? Wirken ihre künstlerischen Forschungen unheimlich? Und falls ja: Stellt sich diese Wirkung ein, weil sie minoritär sind, oder weil sie Ergebnisse von Reisen ins vorgeblich Undarstellbare präsentieren, das sie kartieren? Ich vermute dies und frage mich, ob solche Reisen, Forschungen und Kartierungen eine bestimmte psychische Disposition voraussetzen, die auch im Fall einer Depression erfüllt sein können. Nun bezeichnet „Depression“ einen ganzen Komplex von Krankheitsbildern; und das gängige Klassifikationssystem, die ICD-10, unterscheidet z. B. schwere Depressionen mit psychotischen Symptomen (F32.3) und ohne psychotische Symptome (F32.2).

Freud verwendet den Begriff „Depression“ nur selten. Die Herausgeber der Studienausgabe merken in einer Fußnote zur *Neuen Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* an, dass sich sein Begriff der Melancholie als Depression in die Terminologie der späten 1960er Jahre übersetzen lasse (vgl. Freud 2000, Bd. I, S. 499), wenn auch – wie sie in der Editorischen Vorbemerkung zu *Trauer und Melancholie* (1917, Bd. III, S. 194) einschränken – nur „in rein neurologischer Terminologie“. Freud selbst bezeichnet Melancholie als den schwersten der „Depressionszustände“ (Freud 2000, Bd. VI, S. 236). In *Trauer und Melancholie* bestimmt er Melancholie als „eine großartige Ichverarmung“ (Freud 2000, Bd. III, S. 200), die das Ich entleert und schrumpfen lässt. Freud nennt die Melancholie auch einen „Kleinheitswahn“, der „eine psychologisch höchst merkwürdige Überwindung des Triebes, der alles Lebende am Leben festzuhalten zwingt“, zur Folge haben kann. Merkwürdig erscheint dieser Vorgang im Kontext der seinerzeit gültigen Topik. Den Todestrieb führt Freud erst ein paar Jahre später in *Jenseits der Lustprinzips* (1920) ein. Dort beschreibt er auch schon einen „Zauderrhythmus“ (Freud 2000, Bd. III, S. 250) als doppelte Artikulation zweier Triebgruppen: „die eine Triebgruppe stürmt nach vorwärts, um das Endziel des Lebens [das ist der Tod] möglichst bald zu erreichen, die andere schnell an einer gewissen Stelle des Weges zurück, um ihn von einem bestimmten Punkt an nochmals zu machen und so die Dauer des Weges zu verlängern“ (ebd.). In *Das Ich und das Es* (1923) arbeitet Freud seine Triebdualismustheorie weiter aus und stellt fest, „dass

die Todestrieb im wesentlichen stumm sind“ (Freud 2000, Bd. III, S. 313). Sie artikulieren sich wie Fluchtlinien bestenfalls indirekt.

In *Das Unheimliche* (1919) interpretiert Freud u. a. E.T.A. Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann*, an deren Ende sich Nathaniel im Zustand der Raserei tötet. Freud verwirft im Hinblick auf Hoffmanns Erzählung Ernst Jentschs (1906, S. 197) These, dass „der Zweifel an der Beseelung eines anscheinend lebendigen Wesens und umgekehrt darüber, ob ein lebloser Gegenstand nicht etwa beseelt sei“, der Grund dafür sei, dass sich bei Nathaniel wie der Leserin oder dem Leser das Gefühl des Unheimlichen einstelle. Freud (2000, Bd. IV, S. 257) zeichnet Hoffmann als „unerreichte[n] Meister des Unheimlichen“ aus und führt das Gefühl Unheimlichkeit aber darauf zurück, dass die Augenangst – der Sandmann nehme einem die Augen, heißt es – die verdrängte Kastrationsangst wiederholt und sie dadurch auch zurückkehren lässt.

Freud (2000, Bd. IV, 266) erklärt in diesem Zusammenhang außerdem, dass die Psychoanalyse selbst vielen Menschen unheimlich geworden sei, weil sie sich mit der Aufdeckung geheimer Kräfte beschäftige. Die Psychoanalyse war und ist zumindest in ihren interessanteren Teilen eine mindere Wissenschaft, die dies aber wohl nie sein wollte. Das Olympia-Problem aus *Der Sandmann* – wie echt ist die Puppe? – wiederholt sich in *Blade Runner* und in der schwedischen Fernsehserie *Äkta människor* (S 2012, dt. *Real Humans – echte Menschen*), in der Hubots – das sind Human Robots – das Volksheim Schweden, dessen gegenwärtige Verunsicherungen Göran Rosenberg (2013) gut beschreibt, vor weitere Herausforderungen stellen.

Der vernachlässigte pädagogische Grundbegriff Angst bildet die Klammer zwischen den beiden Texten *Das Unheimliche* und *Trauer und Melancholie*. In *Trauer und Melancholie* charakterisiert Freud die „Angst, die bei Lebensbedrohung auftritt“, durch Freisetzung eines riesigen Betrages narzißtischer Libido, der alle Selbstzerstörungsabsichten schwer erklärlich macht. Nach der Einführung des Todestrieb und des damit einhergehenden Trieb-Antagonismus' oder -widerstreits wird die Erklärung leichter. Mit Deleuze (2005, S. 365 ff.) bleibt zudem noch zu berücksichtigen, dass es nicht nur *das*, sondern außerdem *ein* Leben gibt, das – ähnlich dem nackten Leben (vgl. Agamben 2002, S. 18 ff.) auch nach dem bis zur Unerkennbarkeit geschrumpften Ich oder nach seinem Verschwinden noch bliebe, so dass auf Entleerung nicht Leere folgte, sondern nur eine andere Art von Fülle. In der Immanenz gibt es weder Leere noch Mangel.

In psychoanalytischer Lesart verweist eine Depression zumindest bei Freud auf eine psychotische Struktur. Insofern plädiert dieser Text für die Psychoanalyse als mindere Wissenschaft, die Spuren durch psychotisches Material folgt, wie Freud z. B. in seiner Arbeit über Daniel Paul Schrebers Buch *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* (2003), zuerst 1900, also zeitgleich mit *Die Traumdeutung*. Am Ende von *Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia*

(1911) vergleicht Freud seine Arbeit mit der Schrebers, weil sowohl die *Denkwürdigkeiten* als auch seine Reflexionen über sie eine Menge Wahn und Wahrheit enthalten, obschon die Quantitäten sich unterscheiden. Diesem Zusammenhang entstammt auch das erste Motto oben. Den Zusammenhang von Wahn, Wähnen und Wissenschaft reflektiert auch Karl-Josef Pazzini (2005), der eine Verweiskette von Heidegger zu Aristoteles eröffnet, die belegt, dass auf meinen als originell ausgegebenen Eingangsvorwurf über eine Häufung von Todesfällen von Künstlerinnen und Künstlern auf Wahrheitssuche längst schon profund nachgedacht wurde, diese und derartige Reflexionen jedoch immer wieder an den Rändern der Wissenschaften in Vergessenheit zu geraten scheinen und drohen. Heidegger (2004, S. 270) schreibt: „Alles schöpferische Handeln ist in der Schwermut, was freilich nicht heißt, jeder Schwermütige sei schöpferisch. Um diesen Zusammenhang von Schöpfertum und Melancholie wusste schon Aristoteles.“ Im Anschluss an diese Feststellung zitiert Heidegger aus Aristoteles' *Problemata* und Pazzini (2005, S. 141) zitiert dann Heideggers Übersetzung von Aristoteles' Frage: „Aus welchem Grunde sind alle Männer, die Überragendes geleistet haben – sei es in der Philosophie, sei es in der Politik, sei es in der Poesie oder in den bildenden Künsten – offensichtlich Melancholiker?“ Männer der Wissenschaft nennt Aristoteles nicht. Womöglich schützt sie ihre neurotische Struktur, die zumindest in den Wissenschaften, die ich oben mit Deleuze und Guattari königliche oder staatliche nenne, dominant zu sein scheint. Nicht nur ungebrochen fröhliche Wissenschaft steht auf nicht-melancholischem Grund, und man könnte die staatliche Wissenschaft wohl auch neurotische Wissenschaft nennen. Mindere Wissenschaft funktioniert hingegen auch als psychotische.

Auch zur Unterscheidung von Neurose und Psychose lohnt die Rückkehr zu Freud. Freud (2000, Bd. III, S. 357) bestimmt die „Eingangssituation der Neurose“ in *Der Realitätsverlust bei Neurose und Psychose* (1924) als eine, in der „das Ich im Dienst der Realität die Verdrängung einer Triebregung vornimmt.“ Die Normalitätsanmutung der Neurose erklärt sich schon durch den Umstand, dass Kultur – wie Freud (2000, Bd. IX, S. 227) in *Das Unbehagen in der Kultur* ausführt – in großem „Ausmaß (...) auf Triebverzicht aufgebaut ist“, so dass der Tausch von Glücksmöglichkeit gegen Sicherheit die Neurosenbildung begünstigt. Viele Methoden und Methodendiskussionen resultieren aus diesem Tauschverhältnis. Die Psychose nimmt – so Freud (2000, Bd. III, S. 358) wieder in *Der Realitätsverlust bei Neurose und Psychose* – „einen anderen, mehr selbstherrlichen Weg durch Schöpfung einer neuen Realität.“ Freud kommt zu dem Schluss, dass Neurose und Psychose „Ausdruck der Rebellion des Es gegen die Außenwelt“ (2000, Bd. III, S. 358 f.) sind, nur „dass bei der Neurose ein Stück der Realität fluchtartig vermieden, bei der Psychose aber umgebaut wird“ (ebd., S. 359). Die Psychose erweist sich – so gesehen – als produktiv und bildnerisch. Und es scheint eben diese unheimliche Produktivität, von der die neu-

rotische Wissenschaft noch profitiert. Weitere Aufmerksamkeit verdient das Verhältnis von Realität und Realem, weil es gerade auch die realen Einschüsse und Einschlässe in der Realität sein könnten, vor denen das neurotische Subjekt flieht, so dass es der Empirie neurotischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entzogen bliebe.

Der Übergang von Neurose zu Psychose führt gemeinhin weiter zur Arbeit von Jacques Lacan. In seinem *Seminar-Buch III: Die Psychosen* (1997, S. 13) thematisiert Lacan den „Selbstmord“ und den „Mythos der Einheit der Persönlichkeit“ (ebd., S. 14). Aus der Klinik berichtet er: „Einer unserer Psychotiker erzählt uns, in welcher fremdartigen Welt er seit einiger Zeit eingedrungen ist. Alles ist für ihn Zeichen geworden“ (ebd., S. 16). Fremdartige Welten sind gute Bildungsgründe; und beim psychotischen Subjekt erscheint das Unbewusste an der Oberfläche. Weil es dort offen da liegt, muss nichts aus beschriebenen Bewegungsbildern oder anderen Diskursen hermeneutisch geborgen werden. Man könne an der es duplizierenden Oberfläche direkt darin lesen – wie Lacan unten erklären wird. Zu klären bleibt für ihn nur, „warum es im Realen erscheint“ (ebd., S. 16), nicht dass das Unbewusste im Realen erscheint. Beim psychotischen Subjekt spricht S, das Subjekt, direkt und Es, das – wie Lacan bemerkt – in der deutschen Sprache ununterscheidbar ausgesprochen wird und, weil unbewusst, üblicherweise nur indirekt. Zur besseren Unterscheidung heißt S dann auch das „große S“, das im Falle des psychotischen Sprechens und Schreibens „das Reale, die durchaus reale Artikulierung“ (ebd., S. 68) zum Ausdruck bringt. Im Denken von Deleuze und Guattari bedeutet Artikulation immer außerdem noch Verbindung und Gliederung. Dies scheint mir bei Lacan, der in diesem Seminar den Begriff „Ritornell“ (ebd., S. 43) lange vor Deleuze und Guattari auf nicht-musikologische oder nicht-musikwissenschaftliche Art gebraucht, auch der Fall zu sein. In Bezug auf Schrebers *Denkwürdigkeiten* kommt er zu ähnlichen Einsichten wie Freud, wenn er sie auch anders akzentuiert und, was die eine oder den anderen überraschen mag, klarer formuliert: „Wir finden auch im Text des Wahns eine Wahrheit, die da nicht verborgen ist, wie es bei den Neurosen der Fall ist, sondern sehr wohl und klar formuliert und fast theoretisiert. Der Wahn liefert sie, man kann nicht einmal sagen vom Augenblick an, wo man den Schlüssel hat, sondern sobald man ihn für das nimmt, was er ist, ein völlig lesbares Duplikat dessen, was die theoretische Forschung anschneidet“ (ebd., S. 37). Das Lesbar-Werden des Wahns zeigt an, dass er Zeichen geworden ist. Etwas für das zu nehmen, was es ist, erfordert eine veränderte oder erweiterte Empirie. Die Unverborgenheit löst die Krise der Hermeneutik mit aus. Dass der Kranke maschinisch spricht – „er spricht wie die perfektionierte Puppe“ (ebd., S. 44) –, denn maschinisch bedeutet zunächst von selbst, wundert auch kaum noch, denn wie sollte S/Es das Reale sonst äußern? Die Wissenschaftshaltigkeit der *Denkwürdigkeiten* belegt auch,

dass sich Friedrich Kittler das Wort „Aufschreibsysteme“ aus Schrebers Text borgt (vgl. u. a. Heiseler/Kittler 2013, S. 184).

Zu zeigen wäre also im folgenden Teil, wie eine Praxis minderer Wissenschaft, Kelleys, das Reale artikuliert. Auch das kann kaum anders geschehen als im bereits in diesem Abschnitt erprobten „Modus des Herumscharwenzelns“ (Lacan 2010, S. 325). Diese schöne Formulierung verdanke ich Hans-Dieter Gondeks Übersetzung von Lacans *Seminar X: Die Angst*: „je prendrai diversos voies selon le mode du tourner-autour“, sagt Lacan (2004, S. 300) auf Französisch.

Noch während der Überarbeitung dieses Textes wächst die Zahl der psychotisch strukturierten Filmtoten: Am 2. Februar 2014 starb Philip Seymour Hoffman, einer der aufgrund seiner Fähigkeit, an der Schwelle zum Wahn zu spielen und diesen in kleinsten Gesten aufblitzen zu lassen, großen Neben- und Independentfilmdarsteller der letzten beiden Jahrzehnte, an einer Überdosis Heroin. Bayer ließ „Heroin“, die Heldin, Schmerz- und Hustenmittel, das auch zum Opium-Entzug eingesetzt wurde, mit Wirkung vom 16. Mai 1898 als Marke schützen. Für Baudrillard (1982, S. 18) gehört die „Emanzipation des Zeichens“ zu einem Transformationsprozess, in dem das „Prinzip der Neutralisierung und der Indifferenz (...) das allgemeine Bordell des Kapitals“ einrichtet, „das kein Bordell der Prostitution ist, sondern ein Bordell der Substitution und der Kommutation“ (ebd., S. 21). Baudrillards wiederzuentdeckendes Buch heißt *Der symbolische Tausch und der Tod*.

#### Neuerliche Betrachtung einiger Arbeiten Mike Kelleys

Foucaults (2001, Bd. 1, S. 107 ff.) erster veröffentlichter Text leitet recht umfangreich in Ludwig Binswangers Buch *Le Rêve et l'Existence* (1954, dt. *Der Traum und die Existenz*, 1930) ein. Am Ende seiner *Einleitung* eröffnet Foucault einen Ausblick auf eine „Anthropologie des Ausdrucks“ (Foucault 2001, Bd. 1, S. 174), die er für grundlegender hält als jede „Anthropologie des Imaginären“, sich – wie er bemerkt – am Ende der *Einleitung* jedoch nicht mehr skizzieren lasse. Einen wichtigen Hinweis gibt Foucault meines Erachtens auf der vorherigen Seite aber doch. Nachdem er ausgeführt hat, dass sich das Bild „geläutert im Feuer des Traumes“ (ebd., S. 173) nicht mehr im Tausch gegen den „Verzicht auf die Imagination“ anbiete, schreibt er: „Das Bild ist nicht mehr Bild von etwas, voll und ganz auf Abwesenheit entworfen, die es ersetzt; es wird an sich empfangen und gibt sich als Fülle einer Anwesenheit; es bezeichnet nicht mehr etwas, sondern wendet sich an jemanden“ (ebd.). Dieses ‚Bild an sich‘ präsentiert Reales eher im zeitlichen Sinn von Vergegenwärtigung als im meist vorherrschenden räumlichen von Vorzeigen. Volle Fülle hat Anwesenheit nur in der Gegenwart, die von der Sprache aufs Bild und dann noch weiter verweist. Foucault schreibt auch auf die eigene Werkentwicklung vorausschauend: „Der Ausdruck ist Sprache, Kunstwerk, Ethik“ (ebd.).

Eine ähnliche Aufwertung von Bildern findet sich auch schon bei Ernst Cassirer (1994, S. 175 f.), in dessen Vortrag *Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaft* (Erstveröffentlichung 1923) es heißt: „Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft.“ Diese Welt wurzelt in einer psychotischen Disposition, die die Mensch-Werdung der Menschheit vor Jahrtausenden schon vorgebracht hat (vgl. Spikens 2009 und 2010). In *An Essay on Man* schließt Cassirer (1972 [zuerst 1944], S. 25 f.) eine Vernunftkritik an, die zum Thema der Empirie zurückführt und auf den letzten Teil dieses Beitrags vorausweist: „The great thinkers who have defined man as an *animal rationale* were not empiricists, nor do they ever intend to give an empirical account of human nature. By this definition they were expressing rather a fundamental moral imperative. Reason is a very inadequate term with which to comprehend the forms of man's cultural life in all their richness and variety. But all these forms are symbolic forms. Hence, instead of defining man as an *animal rationale*, we should define him as an *animal symbolicum*.“ Das symbolische Tier geht mit Sprache und Bildern um und umschreibt auch Foucaults Vorstellung des Kynikers gut und somit seinen letzten Schritt zurück zur Ethik. Die ethischen Imperative der großen Denker hingegen befinden sich seit einer ganzen Weile schon in der Krise.

Eine Verbindung von Foucault zu Cassirer verläuft über Cassirers Freund Aby Warburg, der aufgrund einer akuten Psychose in den frühen 1920er Jahren bei Binswanger in Kreuzlingen Patient war und nicht nur – wie Walter Benjamin (1991, Bd. II.1, S. 224) in seiner Studie zu Johann Jacob Bachofen ausführt, wie dieser ein „type de savant seigneurial“ – eine Art herrschaftlicher Gelehrter – gewesen sei, sondern auch ein herausragender und für die Erziehungswissenschaft noch nahezu unerschlossener minderere Wissenschaftler, der mit seinen „Denkbildern“ – wie Foucault auch – viele Disziplingrenzen überschritten hat (vgl. Treml/Weigel 2010). Deleuze konzipiert Sprache in seinen Kino-Büchern als Sonderform von Bild. Gesprochene Sprache erscheint als Tonbild, bei dem es sich wiederum um eine Spielart von Bewegungs- und Zeitbild handelt. Diese Konzeption supplementiert die zumeist vorherrschende, die Bilder wie Texte deutet. Durch wechselseitige Präsupposition relativieren und verbinden sich die beiden Denkweisen in einer doppelten Artikulation, die für bildungstheoretische Diskussionen und bildungsphilosophisch fundierte Bildungsprozessforschungen weiter zu erschließen bleibt. Diese Konstruktion scheint mir außerdem gut zu Cassirers Philosophie der symbolischen Formen zu passen. Mögliche Beiträge der Arbeiten des Kulturwissenschaftlers Aby Warburg zur Entwicklung einer sprach- und bewegungsbildbasierten Bildungstheorie lassen sich hier nicht einmal skizzieren. In *Romantik, Zerstörung, Pop*

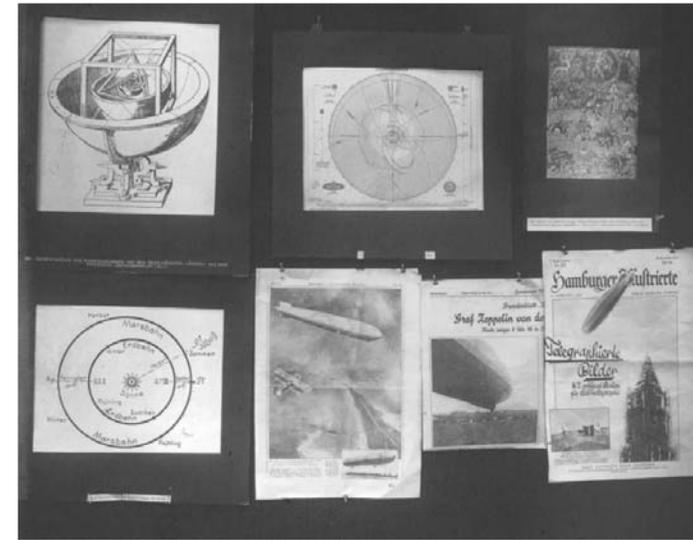


Abb. 1: Aby Warburg, Mnemosyne-Atlas (Ausschnitt)

(2000), dem Buch, das einige Arbeiten Kelleys interpretiert, fehlen die Ausschnitte aus Warburgs *Mnemosyne Atlas* (Abb. 1), die die begutachteten Exemplare meiner Dissertation enthalten. Die Assoziation von Zeppelin-Darstellungen, Veranschaulichungen von Planetenbahnen und dem Ausschnitt eines kosmologischen Gemäldes, wird interessant als Ergänzung zum Briefwechsel zwischen Cassirer und Warburg in der ersten Jahreshälfte 1924, in dem Cassirer Bildung und Morphologie in Verbindung setzt (Brief vom 12. April) und Warburg (Brief vom 15. April) daraufhin resümiert, „dass die Ellipse der Ausgangspunkt oder das Wetterscheide-mal der Epochen ist, wenn wir beide eine ‚allgemeine Kulturwissenschaft als Lehre vom bewegten Menschen‘ schaffen wollen“ (Cassirer 2009, S. 67). Cassirer korrespondiert in dieser Zeit auch mit Binswanger. Die Aufwertung der Ellipse gegenüber dem Kreis markiert für Warburg den Beginn der Neuzeit, die durch eine Vervielfältigung von Brennpunkten – die Verdopplung war nur der Anfang –, Dezentrierungen und Mittelleere gekennzeichnet sind. Bei den thematisierten Arbeiten Kelleys geht es auch um Morphologie und außerdem um Taxonomie und die Wiederaufwertung von Affekten. Zu leisten wäre eine Auslegung der Arbeiten Kelleys aus der Zeit von *Half a Man* (1987-1993) wie Foucault (2001 [1965], Bd. 1, S. 603 ff.) sie in *Die Hoffröulein* für Diego Velásquez' *Las Meniñas* (1656) vornimmt, was in dieser Skizze aber kaum skizzenhaft gelingt. Auf *Half a Man* folgt bei Kelley *The Uncanny*.



Abb. 2: Mike Kelley, *Craft Morphology Flow Chart* (1991)



Abb. 3: Mike Kelley, *Empathy Displacement (2nd and 3rd Remove) #15* (1991)

Was erforscht Kelley? Unter anderem die Zwänge von Kindheit, Jugend und Alltagsleben im Spätkapitalismus und deren affektive Folgen. David A. Ross, Direktor des Whitney Museum of American Art als dort 1993/94 Kelleys erste große Retrospektive stattfand, beschreibt Kelleys Forschungsziel folgendermaßen: „As an artist of a generation attempting to dispel the cynicism and self-satisfaction that has accompanied the triumphs of the American century, Kelley’s concern with the sociopathology of everyday life is not the result of some extremist ideology, but the product of his considered effort to construct an authentic representation of the American psyche“ (Ross 1993, S. 9). Affektiv unterfüttert wird diese Repräsentation der amerikanischen Psyche auch durch die von Mark Frost und David Lynch erschaffene Fernsehserie *Twin Peaks* (USA 1991/92), die derselben Gefühlsstruktur anzugehören scheint; und mit deren Soundtrack im Ohr Kelleys Arbeiten anders wirken als zu Mahlers *Lied von der Erde*.

Kelley (1994, S. 17) sagt im Gespräch mit Thomas Kellein, dass er sein Publikum nicht belehren, sondern es mit den eigenen Gründen (biases) konfrontieren wolle. „I want people to think about their own belief systems, and the work should be confusing or confrontational enough to cause them to question their own beliefs or at least realize that their own belief system is perhaps an unconscious construct“ (ebd.). Im Sinne der Hamburger Formel, die Bildung als Transformation von Weltselfstverhältnissen bestimmt, versucht Kelley Bildungssituationen zu schaffen. Wie schaffen *Craft Morphology Flow Chart* (1991, Abb. 2), *Empathy Displacement (2nd and 3rd Remove) #15* (1991, Abb. 3), in *The Wages of Sin* und *More Love Hours Than Ever Can Be Repaid* (1987, Abb. 4), die zur Werkgruppe *Half a Man* gehören, oder in *Lumpenprole* und *Ageistprop* (1991, Abb. 5) Bildungsmöglichkeiten? Und durch Konfrontation mit welchen Wahrheiten?

Bei *Craft Morphology Flow Chart* handelt es sich um eine raumfüllende Installation aus 32 unterschiedlichen faltbaren braunen Resopal-Tischen, deren Oberflächen teilweise Nussbaum oder auch andere Hölzer imitieren. Die Aufstellung der Tische scheint bestimmten Kriterien zu genügen, die sich nach und nach erschließen. Man kann zwischen ihnen hindurch schlendern, um sich die auf den Tischen präsentierten Stofftiere näher anzusehen. Sie sind alle anders, jedes ist ein handgemachtes Einzelstück. Der erste Teil des Titels, *Craft* bedeutet Handwerk, erschließt sich so und erzeugt zugleich eine Differenz, denn dieses Handwerk ist gegendert, die Stofftiere sind wahrscheinlich überwiegend von Frauen hergestellt worden. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit lassen sie sich typologisieren. Affen, Hunde, Würmer etc. reihen sich auf Tischen aneinander, die zum Teil selbst in Reihen stehen. Stoffpuppen, die sich nicht reihen lassen, bleiben Einzeltische vorbehalten. Die Tische stellen auf verschiedene Weisen Ähnlichkeitsbeziehungen her. Verstrickte, verhäkelte oder geflochtene Wolle bildet eine Materialgruppe, Filz, Stoffreste usw. bilden andere Materialgruppen. Sie



Abb. 4: Mike Kelley, *The Wages of Sin und More Love Hours Than Ever Can Be Repaid* (1987)

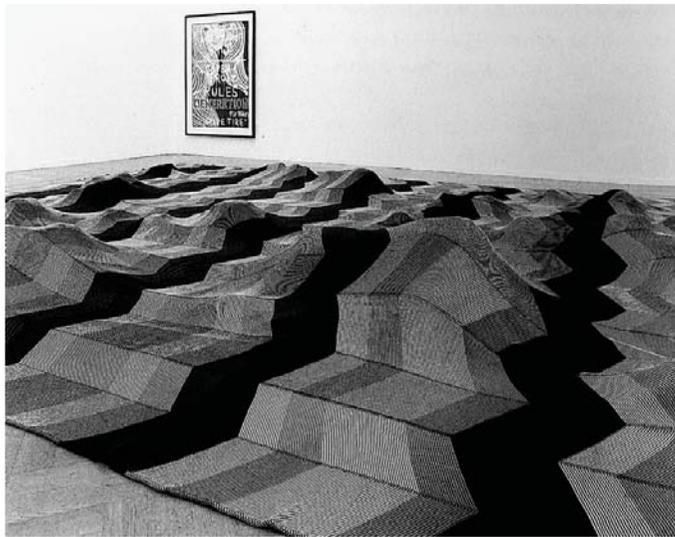


Abb. 5: Mike Kelley, *Lumpenprole und Ageistprop* (1991)

organisieren auch „Gattungsverwandtschaften: zu Pudeln gesellen sich Dackel, zu Kraken andere Meeresbewohner; und Formanalogien: Längliches liegt bei länglichem, geht über zu Ovalen und so weiter – eine Morphologie handgemachter Stofftiere“ (Sanders 2000, S. 252). Die Morphologie ruht auf einer Taxonomie. Die Anordnung der Tischgruppen erinnert nicht zufällig an das Layout taxonomischer Teile botanischer Gärten – und in diesem Zusammenhang bleibt auch daran zu erinnern, dass nach dem Muster dieses Modells bis heute Krankheiten, insbesondere psychische, klassifiziert werden. *Morphology* führt zu *Flow Chart*, einem Durchlauf- oder Ablaufplan. Wie bei den Anordnungen auf den Tableaus in Warburgs *Mnemosyne Atlas* zeigt sich in der Anordnung jedoch auch, was sich der Ordnung sperrt, das Nicht-Identische, das jede Art von Reihung obsolet erscheinen lässt, weil sich Singularitäten nicht vergleichen lassen, ohne z. B. zuvor durch Klassifizierung individualisiert worden zu sein. Aus diesem Grund, der Angleichung von Ungleichem, weist Deleuze Ähnlichkeit als Ordnungskriterium zurück. Die Gleichzeitigkeit von *artistic research* und Wissenschaftskritik zeigt sich sowohl in den 60 Schwarzweißfotografien, die jeweils eines der Stofftiere neben einem Lineal porträtiert, als auch in der Zeichnung, die eine Auswahl von Tieren, Affen, in einer Reihe aufgeknapft an einer waagerechten Messlatte, zeigt. Dieses Flussdiagramm im engeren Sinn ermöglicht Normabgleich auch durch Grauwertquadrate. Das Bild steht, die Tiere hängen, wortwörtlich. Das Porträt zielt auf Einzigartigkeit, das Lineal hingegen auf Vergleichbarkeit. Historisch steht das Genre „Porträt“ zuerst und die längste Zeit seiner Geschichte für Besonderheit – nur besondere Personen wurden porträtiert. Erst Erfindung und Verbreitung von Fotografie demokratisierte das Porträt und ließ vor allem in den Disziplinen Anthropologie, der (Erb- und Rassen-)Biologie und der Medizin eigentümliche Sammlungen wachsen mit den bekannten und zum Teil grauenhaften Folgen.

Dass Einzigartigkeit und Demokratisierung im Porträt möglich sind, betont Kelley in *Ahh ... Youth!* (1991, Abb. 6), seiner Arbeit für das Cover der Sonic Youth Platte *Dirty* (1992), die sieben teils handgemachte, teils massenproduzierte, aber von Hand modifizierte oder vom Verschleiß gezeichnete Stofftiere und den jungen Künstler selbst zeigt. Seinerzeit war Jugend und Pop – wie oben bereits angedeutet – noch subkulturell und d.h. als widerständig und im Modus von Kritik deutbar. Im bekannten und oft, jüngst wieder in Martin Scorsese's *The Wolf of Wall Street* (USA 2013) zitierten Singsang aus *Freaks* (USA 1932), scheint Kelley als „one of us“, also ein einzigartiges Stofftier, akzeptiert worden zu sein. Als kynische Wahrheit drückt sich in dieser Geste auch aus, dass die Tiere wie er sind, deformiert durch das Alltagsleben – und eben die Deformation stellt sich aus.

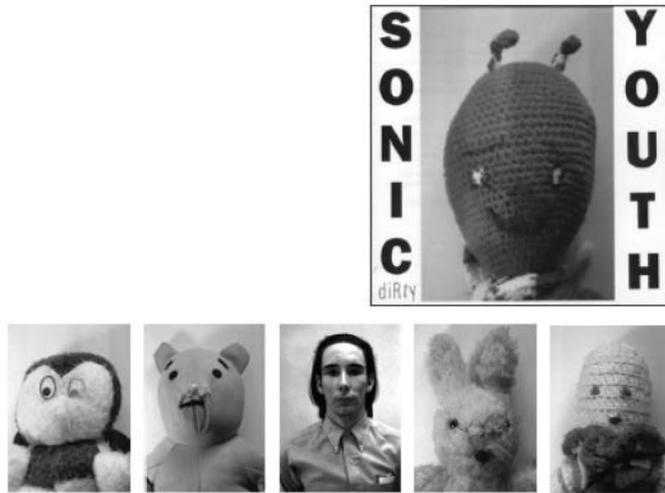


Abb. 6: Sonic Youth, *Dirty* (1992), und Auswahl aus Mike Kelley, *Ahh ... Youth!* (1991)

Die Menschenähnlichkeit thematisiert stärker noch *Empathy Displacement* (2nd and 3rd Remove) #15. Die hippe Humanoiden – Minikleid, irre Frisur – hat Kelley auf dem Müll gefunden wie die 14 anderen Humanoiden auch, die einzeln oder in Gruppen ausgestellt werden können. Jedes Ensemble besteht aus einem Acryl-Gemälde und einer schwarzen Holzbox, in der die auf dem Gemälde zu sehende Stoffpuppe aufgehoben wird. Die Puppen werden wortwörtlich im Hegel'schen Sinn aufgehoben, weil sie nicht nur bewahrt, sondern auf eine Weise aufbewahrt werden, die an das Ergebnis einer Bestattung erinnert, wie sie Puppen als Objekten für gewöhnlich nicht zukommt. Auch diese Puppe wurde zuerst weggeworfen und so als Müll zum Abjekt (vgl. Kelley in Meyer-Herrmann/Mark 2013, S. 150), das dann wiederum im zweiten Schritt des von Kelley hier wirklich getanzten Prozesswalzers zum Subjekt erhoben wird und als solches auch ihren Objektstatus verliert. Nun sind Puppen im emphatischen Sinn keine Subjekte, als Kunstwerke gewinnen sie aber an Autonomie, die den meisten Menschen nicht zugestanden wird. Genau darin besteht die Empathieverschiebung, die sich auch als Schritt in die verrückte Unangemessenheit begreifen lässt. *Empathy Displacement* spielt – wie auch *The Wages of Sin* und *More Love Hours Than Ever Can Be Repaid* – mit den Möglichkeiten erhabener Inszenierungen, die das Erhabene, über das Kelley sich in seinen Texten zum Unheimlichen differenziert und bezugnehmend auf Longinius' *Vom Erhabenen*, Burkes *Vom Erhabenen und Schönen* und Kants *Kritik der Urteilskraft* äußert, zugleich inszenieren und als Pathetisches pathetisch zusammenbrechen lassen. „In the tragicomic universe inhabited by Kelley's pa-

thetic art, no category is so fixed or holy that it can't be suddenly turned upside down. Instead of aiming and enshrine 'low' culture as a new 'high', the artist pokes fun at the whole practice of dividing culture into hierarchical ranks and oppositional categories. What concerns him isn't quarantining the pathetic as a new artistic genre, but its collapse into a theater of ridiculous sublimity—or sublime ridiculousness“ (Rugoff 1993, S. 171). Kelleys Humor passt gut zu Freuds (2000, Bd. IV, S. 281) Charakterisierung als „Beitrag zur Komik durch die Vermittlung des Über-Ichs.“ Dass dieser ansonsten „gestrenge Herr“ entspannt eine „humoristische Einstellung herbeiführt“, kommt für Freud einer Abweisung der Realität gleich, die eben nicht als „Kinderspiel“ (ebd., 282) erscheint, „gerade gut, einen Scherz darüber zu machen!“ Dass in der Regel das Gegenteil der Fall ist, nähert den Humor, den Freud für „eine köstliche und seltene Begabung“ (ebd.) hält, der Ironie an, die Realität eben durch die in der Umkehrung vollzogene Distanznahme auch bearbeitbar macht. Wenn das Über-Ich „im Humor so liebevoll tröstlich zum eingeschüchterten Ich spricht“, dann erinnert dieser Umstand nicht nur an die ödipale Entstehungsgeschichte des Über-Ich und das Noch-nicht-Verstehen seiner Arbeitsweise, sondern trägt in guter alter Cultural Studies-Tradition außerdem zur Ermächtigung für anstehende Alltagsauseinandersetzungen bei.

Auch *The Wages of Sin* und *More Love Hours Than Ever Can Be Repaid* bilden auf den ersten Blick ein sakrales Ensemble, das sich bei näherem Hinsehen verändert und einige Widerstreitfälle anzeigt. Der Kerzentisch, dessen Titel sich als *Der Lohn der Sünde* übersetzen lässt, verleiht dem Wandbehang eine gewisse Altarbildhaftigkeit, dabei sind die Kerzen selbst sehr besonders, weil es sich um Figurenkerzen – eine Madonna, einige Pilze, eine Tasse, ein Becher usw. – handelt, die selbst wieder eine gewisse Individualität zu haben scheinen. Ihre Individualität, die nach den Analysen Foucaults oft als ein Effekt ursprünglich pastoraler Macht erscheint, geht aber teilweise wieder in der Menge auf, wie die der Stofftiere und Plaids, die zu einem Patchwork-Quilt vernäht sind. Das Quilten verweist wie die Herstellungsprozesse der meisten verarbeiteten Decken, Tiere und Puppen auch in *More Love Hours Than Ever Can Be Repaid* schon auf die Arbeit von Frauen. Die beiden das Quilt flankierenden Maiskolben-Bündel wirken schon durch die herbstliche Farbigekeit wie ein Erntedankmotiv und stellen dadurch eine Verbindung her zu einem in den USA besonders bedeutsamen und oft wieder vor allem auf Frauenarbeit basierendem Familienfest. Dass Prostitution sowohl von Baudrillard oben als auch von Lyotard (2007 [1974], S. 169) als grundlegendes Arbeitsverhältnis in der kapitalistischen Gesellschaft ausgezeichnet und zumeist auch mit Frauenarbeit identifiziert wird, passt auch in den Zusammenhang von *The Wages of Sin* und *More Love Hours Than Ever Can Be Repaid*, deren Titel beide auf ihre Weise auf im Tausch verschwiegenes Unrecht hinweisen. Was niemals zurückgezahlt werden kann, bleibt eine Gabe, die laut Derrida

„eine völlig bodenlose und unerhörte Buchführung verlangt, da diese sich nicht beschränken darf auf eine Äquivalenz von Einnahmen und Ausgaben, auf einen ökonomischen Kreislauf, auf die von einem Kalkül, einer Metrik, einer Symmetrie oder irgendeinem sonstigen Verhältnis gesteuerte Rationalität“ (Derrida 1993, S. 51). Dass sich gegebene Zeit, im Unterschied zu investierter, nicht zurückzahlen lässt und Liebe sich vor allem durch Gaben auszeichnet, die nicht von Gegengaben annulliert werden, führt Michael Hardt und Antonio Negri in *Common Wealth* (2009, u. a. S. 321 ff.), dem abschließenden Band ihrer *Empire*-Trilogie, dazu, Liebe und Armut als die gängige Werttheorie umwertenden kynischen Antriebe ins Spiel zu bringen, Arbeitskraft gegen Ausbeutung, Singularität gegen Individualisierung und Gemeinsames gegen die Republik des Eigentums zu mobilisieren, um auf diese Weise eine Alternative zum Kapitalismus überhaupt erst wieder denkbar werden zu lassen. In *More Love Hours ...* zeigt sich auch der oft unheimliche Überschuss der Gaben. *Lumpenprole* und *Ageistprop* thematisieren den Kapitalismus direkter als die anderen bisher diskutierten Arbeiten Kelleys.

Die Farben des für die Installation *Lumpenprole* industriell gefertigten Teppichs – v. a. Grau-, Beige-, Braun- und Grüntöne – lassen an eine Landschaft denken, das Liniennmuster und die Gleichmäßigkeit der Anordnung der einzelnen Webstücke unterstreichen das Modellhafte. Die Regelmäßigkeit steht in starkem Gegensatz zur Struktur von *More Love Hours ...* Die Stofftiere ballen sich hier unter dem Teppich zu Klumpen, engl. *lumps*, die wie Pickel, Furunkel oder Geschwüre durch die Oberfläche brechen könnten. *Lumpenprole* kürzt das deutsche Wort Lumpenproletariat ab. Marx prägte diese Bezeichnung für die unterste Schicht der Arbeiterklasse. Kelley nennt *Lumpenprole* im Gespräch mit Kellein (1994, S. 31) metaphorischer als *Craft Morphology Flow Chart*. Die Bedeutung von Klumpen und Lumpen schwimmt. Das Proletariat, hier vertreten durch seine Stofftiere und Puppen, wurde unter den Teppich gekehrt. Statt dort aber in Vergessenheit zu geraten, tritt es durch die Verhüllung als gesellschaftlich Unbewusstes umso deutlicher an die geometrisch geriffelte Oberfläche, wo es lesbar wird, eben weil es nicht da ist. Elisabeth Sussman (1993, S. 32) schreibt, dass ein pathologischer Look entstehe, „as if the lumps were cancer or tumors.“ Und dass Kelley das deutsche Wort ausbuchstabiere.

Auf dem Bild *Ageistprop*, das wie ein Holzschnitt anmutet und dadurch trotz seiner Größe auch an frühe Flugblätter erinnert, gibt es – wie auf vielen Arbeiten Kelley, wirklich etwas zu lesen. Über einem angeschnittenen Frauenporträt steht AGEISTPROP / SHIT / LUMPEN/PROLE / RULES / GENERATION / für Wien / „SPARE TIRE“. Die beiden Linien oberhalb des ersten und unterhalb des zweiten Worts heben den Titel hervor. „Ageistprop shit“ lautet die Parole dieses Bildes, das auch nach Vorlage eines politischen Plakats aus den 1930er Jahren gestaltet worden sein könnte. Ob es sich bei „Ageistprop“ um eine Verdichtung aus deutschem

Geist und dem Internationalismus Agitprop handelt oder um altersdiskriminierende Propaganda lässt sich nicht mit Bestimmtheit angeben. Ein *ageist* betreibt Altersdiskriminierung, und die junge Frau setzt auch auf diese Weise ihr Körperkapital ein, das immer dann an Gewicht gewinnt, wenn andere Kapitalformen nicht verfügbar sind oder die Konvertierung nicht (mehr) funktioniert. Ihr Gesicht spiegelt die Langeweile, die Benjamin, der sich im *Passagen-Werk* (1991, Bd. V.1, S. 617) auch mit der „Weibsfaua, der Passagen“ befasst, „die Schwelle zu großen Taten“ (ebd., S. 161) nennt. RULES könnte Regeln heißen und Spielregeln meinen, wahrscheinlicher aber bedeutet es herrschen, regieren oder regeln. Das Lumpenproletariat regelt die Generation, die Hervorbringung, die Reproduktion und die Generationenfolge. Es könnte auch wie die einstigen Arbeiterklasse-Subkulturen Rocker, Mods, Skinheads oder Punks das Bild von Generationen bestimmen. Das Gesicht, das Deleuze und Guattari neben dem Signifikanten zur wichtigsten Machtinstanz erklären, passt gleichermaßen zum zur Tänzerin aufsteigenden Jedermädchen, *a gamin*, das Paulette Goddard in *Modern Times* (USA 1936) spielt, zu Louise Brooks' Lulu in Pabsts *Die Büchse der Pandora* (D 1929) oder zu Anna Karina als Nana Kleinfrankenheim, die in Godards *Vivre sa vie* (F 1962) im Einklang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und als deren Ausdruck zur Prostituierten wird. „Für Wien“ besagt wohl bloß, dass das Bild 1991 für die Kelley-Ausstellung in der Wiener Galerie Peter Pakesch entstand, wo *Lumpenprole* und *Ageistprop* erstmalig gezeigt wurden. Was SPARE TIRE bedeutet, erschließt sich mir bis heute nicht: Reservereifen, oder doch Speckring, Speckgürtel oder Stadtrand? Dort findet man die Stofftiere und Puppen, die gern verdrängten Realitäten und auch dem Realen zum Ausdruck verhelfen. Kelley scheint der Wahrheit verpflichtet wie Derrida es für Professorinnen und Professoren ausführt. Auch wenn sich Profession und Job unterscheiden, schon Agent Cooper (Kyle MacLachlan), den Sheriff Harry S. Truman (Michael Ontkean), der nach dem 33. Präsidenten der USA heißt, später freundschaftlich Coop nennt, kurz für Kooperative, erklärt in der ersten Season von *Twin Peaks*, dass die Wahrheit sein Job sei. Cooper und Truman sind Empiriker des Unheimlichen und Cooper auf seine Weise wohl auch visionärer minder Wissenschaftler.

### Versuch, am Begriff der Empirie zu arbeiten

Um was für eine Art von Begriff handelt es sich bei „Empirie“ eigentlich? *Concept* oder *notion*? Deleuze und Guattari (1996) unterscheiden philosophische Begriffe (*concepts*), die keine Referenz brauchen und nur konsistent sein müssen, vom wissenschaftlichen Begriffen (*notions*), die über einen Referenten verfügen. Handelt es sich bei „Empirie“ um einen philosophischen Begriff? Falls dem so sein sollte, müsste er noch recht jung sein, denn im zweiten noch von Joachim Ritter herausgegebenen Band D-F des *Historischen Wörterbuchs der Philosophie* (1972, S. 474), steht zwischen

„Empfindungszeit“ und „Empiriekritizismus“ nichts. Ein besonders bedeutender wissenschaftlicher Begriff scheint „Empirie“ auch nicht zu sein, denn in von Michel Serres und Nayla Farouki herausgegebenen *Thesaurus der exakten Wissenschaften* (frz. 1997, dt. 2001) findet sich zwischen „Emission“ und „Empirismus“ ebenfalls nichts. Das Verschwinden in Leerstellen macht „Empirie“ zu einem unheimlichen Begriff, zumal sich das Nomen in andere europäischen Hochsprachen so wenig übersetzen zu lassen scheint wie Bildung. In der englischen und französischen Sprache sind nur Adjektive bzw. Adverbien in Gebrauch und die Begriffe Empirismus (frz. empirisme) bzw. Empirizismus (engl. empiricism). Im deutschsprachigen *Wikipedia* findet sich zum Lemma „Empirie“ ein Eintrag, der aber als nicht hinreichend belegt und dringlich überarbeitungswürdig gekennzeichnet ist (Stand: 14. Februar 2014). Besser sieht es in Hofmeisters *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* von 1886 aus, das seit 1911 (1955) bei Meiner erscheint. Dort heißt es: „Empirie, gr. *empeiria*, die °Erfahrung; Gegensatz: °Theorie; aber ‚es gibt eine zarte E., die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird. Diese Steigerung des geistigen Vermögens aber gehört einer hochgebildeten Zeit an.“ (Goethe [1867, S. 272]).“ Zarte Empirie könnte eine Praxis minderer Wissenschaft sein. Ursprünglich stand Praxis im Gegensatz zu Theorie. Die hochgebildete Zeit scheint Geschichte, wenn sie nicht sowieso nur Gegenstand von Erzählungen oder Willensbekundung war. Nüchterner fasst es das *Lexikon zur Soziologie* aus dem Westdeutschen Verlag (1978/1988): „Empirie, Erfahrung, [1] im → Empirismus die unmittelbar gegebenen Wahrnehmungen. [2] In den modernen Sozialwissenschaften die Ebene der Daten, die über Tatbestände und Vorgänge in der Realität erhoben werden. L.K. [Lucian Kern]“ Dass sich viel weniger von selbst versteht, was unmittelbar gegeben ist, als wir oft annehmen, sollte inzwischen deutlich geworden sein. Die Frage nach der Ebene der Daten führt tiefer in die Epistemologie, zu deren Entwicklung erhabene Kunst auch beitragen kann: „Das Erhabene, definiert als ein zutiefst verstörender und unersättlicher ‚Enthusiasmus‘, ist ein gutes Beispiel für ‚heißes Denken““ (Stafford 2010, S. 68). Die Bildwissenschaftlerin Barbara Maria Stafford weist in ihrem Beitrag *Noch tiefer: Das unbewusste Erhabene oder Die Kunst und Wissenschaft des Versunkenen* auch darauf hin, dass das Erhabene zur Auslöschung des Selbst beitragen oder den Anthropozentrismus beschädigen kann und bis in die Romantik und zu Nietzsche „einen Weg [bot], zu einem radikalen, präepistemologischen Zustand zu gelangen, der allen bewussten Erkenntnisakten vorausgeht“ (ebd., S. 66).

Systematisch geht jeder Erkenntnistheorie eine Ontologie voraus, normalerweise eine naturalistische. Der französische Anthropologe und Lévi-Strauss-Schüler Philippe Descola unterzieht die implizite Universalitätsbehauptung naturalistischer Ontologie einer fundamentalen Kritik. Wenn wir als gegeben annehmen, dass unsere Empirie auf einer naturalisti-

schen Ontologie basiert, die im Wesentlichen auf Aristoteles, Descartes und Newton zurückgeht, dann führt ein Gedankenexperiment, das die Universalität erst nimmt, unter anderem zu diesem erstaunlichen Ergebnis: „Aus der Sicht eines hypothetischen Jivaro- oder chinesischen Wissenschaftshistorikers“, schreibt Descola in *Jenseits von Natur und Kultur* (2011, S. 107), „würden Aristoteles, Descartes oder Newton weniger als Enthüller der distinktiven Objektivität der Nichtmenschen und der regierenden Gesetze erscheinen, sondern vielmehr als die Architekten einer naturalistischen, völlig exotischen Kosmologie, verglichen mit der Wahl, die von der übrigen Menschheit getroffen wurde, um die Entitäten in der Welt zu verteilen und Diskontinuitäten und Hierarchien in ihr zu bestimmen.“

Noch an Cassirer (1996, S. 51) geschulten Philosophinnen und Philosophen dämmert hier, dass „die Formen der Kultur in ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit“ entgegen den eigenen Vorgaben auch von der Fülle und Mannigfaltigkeit zuneigenden Philosophie der symbolischen Formen nicht ganz erfasst werden, weil sie über die fokussierte Kulturgeschichte dem Eurozentrismus verhaftet bleibt. Zu den Jivaro gehören auch die von Descola erforschten Achuar, die im Grenzland von Peru und Ecuador leben; und Descola wäre kein Schüler von Lévi-Strauss, wenn er nicht versuchte, mit Hilfe einer einfachen Struktur auf komplexere Weise wieder zu einer besser fundierten Universalität zu gelangen. Descola unterscheidet vier Ontologietypen, denen sich jeweils viele Ontologien zuordnen lassen. Neben dem Naturalismus nennt er Analogismus, Animismus und Totemismus. Er beschreibt die Typen als aufeinander irreduzibel. Naturalismus ist folglich nur ein, wenn auch der hegemoniale Ontologie-Typ. Aus der Hegemonie des Naturalismus, die wie jede Hegemonie auch Machteffekt ist, folgt keineswegs wie oft und fälschlicherweise auch von Freud (2000, Bd. III, S. 290) angenommen wird, dass andere Ontologien nur überwundene oder überwindbare Entwicklungsstufen der Treppe zum Naturalismus sind. Descola ordnet die Typen in einen einfachen Kreuzschema nach Ähnlichkeit und Unterschied auf der einen Achse und bezogen auf Physikalitäten und Interioritäten auf der anderen Achse. Das Besondere des Naturalismus' besteht darin, dass er einen Unterschied der Interioritäten annimmt, aber eine Ähnlichkeit der Physikalitäten wahrnimmt. So unterscheiden sich Menschen von Nicht-Menschen durch Denken, Rationalität oder Geist, obwohl sie anderen Primaten im Hinblick auf Körperbau oder Stoffwechselfunktionen mehr oder weniger ähneln. Die spezifische menschliche Innerlichkeit, ermöglicht es den naturalistischen Menschen, sich aus der Natur herauszuheben und Kultur von Natur abzugrenzen als alles, was mit Hilfe und unter Einsatz der innerlichen Vermögen hervorgebracht wurde. Dass die gezogenen Grenzen zusehends unschärfer werden und beispielsweise längst angenommen wird, dass auch Finken komponieren, braucht dabei in unserem Zusammenhang nicht zu interessieren. Von der Ähnlichkeit der Physikalitäten gehen auch totemistische Ontologien aus, die aber im Gegensatz zum

Naturalismus, eine Ähnlichkeit der Interioritäten voraussetzen, damit das Totem funktionieren kann. Den Glauben an die Ähnlichkeit von Interioritäten teilen totemistische Ontologien mit animistischen, die Unterschiede zwischen den allesamt beseelten oder belebten Physikalitäten betonen. Der Analogismus schließlich geht von Unterschieden der Interioritäten *und* der Physikalitäten aus, so dass die Welt, von der man Teil ist, als eine in ihrer Komplexität nicht reduzierbare Menge von Singularitäten entsteht. Deleuze/Guattaris Ontologie lässt sich als analogisch auffassen, woraus folgt, dass es auch auf Basis des Analogismus Wissenschaft geben könnte und es sie als mindere sogar lange schon gibt. Die Eindrücke des Exotismus, die eine naturalistische Ontologie in dem fiktiven Szenario Descolas zu hinterlassen vermag, rühren daher, dass der Jivaro-Wissenschaftshistoriker auf Grundlage einer animistischen, der chinesischen wie Deleuze/Guattari auf Grundlage einer analogischen Ontologie arbeitet.

Welche Konsequenzen folgen aus Descolas Einsichten für empirische Forschung auf naturalistischer Basis? Sie wäre mit einem kleinen imaginären Faktor – klein *i* wie die Euler-Zahl ( $i^2 = -1$ ) z. B. – zu kennzeichnen, der daran erinnert, dass sich die Ergebnisse auf anderen ontologischen Grundlagen womöglich, wenn nicht sogar sehr wahrscheinlich ganz anders darstellen.

Doch auch auf den Fundamenten naturalistischer Ontologie stehen die epistemologischen Voraussetzungen für empirische Arbeit in Frage. Sowohl der spekulative Realismus Quentin Meillassoux' als auch der neue Realismus Markus Gabriels brechen mit dem verbreiteten nachkantischen Einverständnis, indem sie die Phänomenologie (Meillassoux) als nicht hinreichend ansehen oder den Konstruktivismus (Gabriel) falsch nennen. *Pure Vernunft darf niemals siegen* heißt es bei Tocotronic (2005), und die Strophe des Lieds setzt jeweils fort mit: „wir brauchen dringend neue Lügen | die ...“ Reine Vernunft darf auch nicht siegen, denn das Geschäft der Kritik scheint noch längst nicht erledigt und lässt sich durch einfache Wiederholung auch nicht erledigen.

So befragt Meillassoux, der an der Sorbonne Philosophie lehrt, in *Nach der Endlichkeit* (2008, frz. 2006) die der Qualität empirischer Arbeit seit Kant zugrunde liegende Subjekt-Objekt-Beziehung, an der auch die Phänomenologie noch festhält. Das Sinnliche – Dinge und Sachverhalte, wie sie uns erscheinen, als Ebene der Daten – existiere, so wird gemeinhin angenommen, nur in Beziehung von Subjekt und Welt. Eben das ist auch ein Kern, aller naturalistischen Ontologien, die Meillassoux unabhängig von der Tatsache, dass sie nur einen Typ unter anderen darstellen, als solche für revisionsbedürftig hält. Meillassoux bricht den Kant'schen Kompromiss zwischen Empirismus und Rationalismus durch das Problem der Anzestralität – ancestral nennt er „jede Wirklichkeit, die dem Aufkommen der menschlichen Gattung vorausgeht“ (Meillassoux 2008, S. 24) –, das sich im

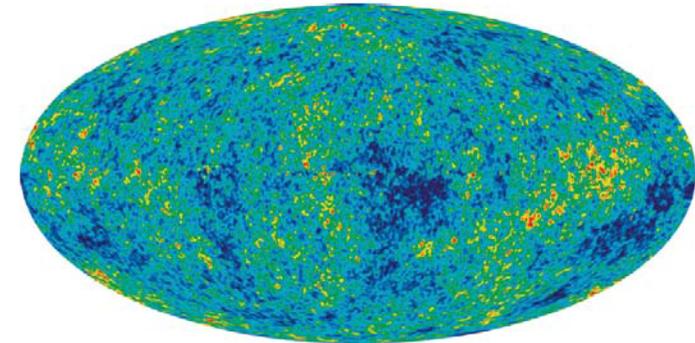


Abb. 7: WMAP: Hintergrundstrahlung (2010)

Archifossilien stellt, d.h. durch „Stoffe, die die Existenz einer ancestralen Realität oder eines ancestralen Ereignisses anzeigen, die dem irdische Leben vorausgehen.“ Archifossilien erscheinen uns als Dinge für uns, sind aber zugleich auch Dinge ohne uns, deren Bild im Bergson'schen Verständnis ein Großteil der Zeit ihrer Existenz durch kein Subjekt, nicht einmal ein transzendentes, begleitet wurde. Kants innerer Sinn, die Zeit, erscheint sinnhaft nur, wenn man sie als unabhängig vom Subjekt unterstellt. Mit anderen Worten: Die Zeit des Bewusstseins erscheint selbst in der Zeit. „Gegenüber dem Archifossilien konvergieren alle Idealismen und werden gleichermaßen fabelhaft“ (ebd., S. 33). Das Archifossile zeigt sich heutzutage auch in technisch generierten Bildern wie diesem Bild der Hintergrundstrahlung, das uns das Universum kurz nach dem Urknall zeigt und 2010 veröffentlicht wurde (vgl. Abb. 7). Aufgrund seiner kosmologischen Bezüge und seiner elliptischen Form ließe es sich gut in den Ausschnitt aus Warburgs *Mnemosyne Atlas* (Abb. 1) einfügen. In Bildern wie dem der Hintergrundstrahlung zeigt sich uns eine Zeit, die kein Bewusstsein kannte, heute aber Teil des Bewusstseinsstroms ist. Meillassoux formuliert das Problem genereller: „Die Wissenschaft zeigt eine Zeit auf, die sowohl imstande ist, ohne die Zeitlichkeit des Bewusstseins auszukommen, als auch, diese an einem bestimmten Punkt ihres eigenen Flusses auftauchen zu lassen. Die Wissenschaft zu denken, heißt daher, den Status eines Werdens zu denken, das nicht korrelationell sein kann, weil das Korrelat in ihm und es nicht im Korrelat ist“ (Meillassoux 2008, S. 38 f.). Meillassoux steht als materialistischer Denker in der Tradition von Deleuze und Badiou, bei dem er studiert hat. Für Meillassoux müssen wir – gezwungen durch die experimentellen Wissenschaften – „die Forderung nach der Erkenntnis des Absoluten wieder aufnehmen und mit dem Transzendentalen, das diese Möglichkeit untersagt, brechen“ (ebd., S. 47). Und dies selbstverständlich ohne in vorkritische Naivität zurückzufallen. Für Meillassoux führt der Weg – wie

für Kants jüngeren Zeitgenossen Salomon Maimon schon – über die Mathematik, in der Kant – wie wir wissen und anders als Leibniz etwa – nicht auf der Höhe seiner Zeit war, die aber eigensinnige und sogar unausgedehnte Objekte hervorbringt, die wir vor aller Erfahrung denken und mit denen wir dann Erfahrungen machen können. Bezüglich dieser Eigenschaft funktionieren mathematische Objekte wie archifossile.

Den Rückfall in die vorkritische Naivität umgeht Meillassoux durch folgendes Argument: Wir können das Udenkbare zwar nicht denken, aber denken, dass es nicht undenkbar ist, dass das Udenkbare ist. Daraus folgt, dass wir eine absolute Notwendigkeit denken müssen ohne etwas, das absolut notwendig ist. Der Rückweg in das Absolute führt also durch eine weitere „Entabsolutisierung“ (ebd., S. 55), in deren Verlauf auch der Satz vom Grund seine Geltung einbüßt. Statt zu unterstellen, das alles Gewordene, dies aus notwendigen Gründen geworden ist, akzeptiert Meillassoux nur noch eine Notwendigkeit, nämlich die absolute Notwendigkeit der Kontingenz aller Dinge, die den Grund für das Absolute bildet: „Dieses Absolute ist in der Tat nichts anderes als eine extreme Form des Chaos, ein Hyper-Chaos, in dem nichts unmöglich ist oder zu sein scheint, nicht einmal das Udenkbare“ (ebd., S. 91). Ein derartiges „Hyper-Chaos“ findet sich als „Chaosmos“ auch schon bei Deleuze/Guattari (1996, S. 247). Deleuze und Guattari bringen Chaotisierungen im Schlusskapitel von *Was ist Philosophie?* mit Schmerz und Angst in Verbindung, weil sich durch sie und in ihnen das Denken immer wieder entkommt. Sie halten ein fliehendes und dabei womöglich sogar sich selbst entkommendes Denken für sehr schmerzhaft und beängstigend. Ein als solches unbeherrschbares Denken wirkt unheimlich wie das von der Psychoanalyse entdeckte Unbewusste und das ambivalente Es/S. In doppelter Artikulation gehört zur Ambivalenz aber auch die Gegenbewegung zur Flucht, die diese selbst wieder reflektieren, spiegeln und so weiter vervielfältigen kann. Durch Arbeit am Begriff schafft das philosophische Denken zugleich also auch wieder etwas Ordnung: „Ein Begriff ist also ein chaotischer Zustand *par excellence*; er verweist auf ein konsistent gemachtes Chaos, gewordenes Denken, einen mentalen Chaosmos. Und was wäre Denken, wenn es sich nicht unaufhörlich am Chaos mäße?“ (ebd., frz. 195 f.). Am Chaos misst sich auch die Kunst – und zwar als komponiertes Chaos, das Deleuze und Guattari auch als Chaosmos auffassen. Das Wort übernehmen sie vom James Joyce, der es in *Finnegans Wake* (*Finnegans Weh*, S. 118, Z. 21) nutzt. Ebenfalls in *Finnegans Wake* (S. 393, Z. 1) erfindet Joyce das Quark. Rolf Landua (2008, S. 22) berichtet, dass der Physiker Murray Gell-Mann diese Bezeichnung der Textzeile „—Three quarks for Muster Mark!“ entnommen habe, weil in seinem Modell Up-Quark, Down-Quark und Elektron die drei Elementarteilchen seien. Schon in *Differenz und Wiederholung* (1997, S. 162, frz. 1968) verwendet Deleuze die Formel „Chaos = Kosmos“ mit der er schon auf „die letzte Joyce’sche Identität“ vorgreift, die man – so Deleuze – eben-

so bei Borges und Witold Gombrowicz, v. a. in *Kosmos* (1985) finde. Joyce bearbeitet seine Psychose literarisch wie Schreber wissenschaftlich. Das Verwachsen-Sein mit Philosophie und Kunst sorgt in der minderen Wissenschaft für eine gewisse Psychosentoleranz. In der Physik mehren sich die Stimmen, die Meillassoux’ These von der Notwendigkeit der Kontingenz zustimmen (vgl. Lightman 2013).

Meillassoux erweitert die Faktizität in einem zweiten Schritt zur Faktualität, ihr – wie er schreibt – spekulatives Wesen, der „Nicht-Faktizität der Faktizität“ (Meillassoux 2008, S. 109). Daher die Rede vom „spekulativen Realismus“. Um sich nicht im Hyper-Chaos zu verlieren, schlägt er vor, einen „Begriff [der Kontingenz, vor allem] der Kontingenz der Gesetze auszuarbeiten, der sich seinem Wesen nach vom Begriff des Zufalls unterscheidet“ (ebd., S. 136). Die Ausarbeitung zwingt einen auf „einen mathematischen Weg, der zu einer strengen Unterscheidung von Kontingenz und Zufall führt, und dieser Weg“, schreibt Meillassoux (2008, S. 140), „ist derjenige des Transfiniten“. Als Übersetzung des cantorschen Transfiniten für den philosophischen Gebrauch schlägt er vor: „*Das (quantifizierbare) Ganze des Denkbaren ist undenkbar*“ (ebd., S. 141). Dies können wir aber immerhin und wiederum denken. Und diese Denkfigur – denken zu können, dass wir das Udenkbare nicht denken können – erinnert stark an den zweiten Schritt im Kant’schen Erhabenen, durch den die Vernunft sich selbst zur Darstellung und somit zu einem kleinen Sieg verhilft. Bei Meillassoux setzt nur das Fehlen der Grenze der Berechenbarkeit Grenzen. Diese sind bei Zufällen, die Meillassoux mit Würfelspielen assoziiert, grundsätzlich möglich, im Falle der Kontingenz – für Meillassoux verweist das lateinische *contingere* auf das französische *arriver*, das markiert, dass etwas eintritt, das – im Unbegrenzten niemals unmöglich – neu sein kann, ein Ereignis. Die Welt der Ereignisse ist zwar nicht berechenbar, nichtsdestotrotz aber mathematisierbar, wodurch die Welt insofern autonom wird, als dass die Körper und Bewegungen, die sie komponieren, unabhängig von ihren sinnlichen Qualitäten beschreibbar sind. Wie? Und vor allem: Wie nicht nur in mathematischer, sondern auch in sozial- oder kulturwissenschaftskompatibler Sprache? Sozial- und kulturwissenschaftliche Empirikerinnen und Empiriker scheinen dazu bisher nicht in der Lage – und sehen wohl in den allermeisten Fällen noch nicht einmal das Problem, das sich der Empirie im Rahmen einer naturalistischen Ontologie stellt. Wo es eine Wirklichkeitsempirie gibt, muss es – recht frei nach Musil – auch eine Möglichkeitempirie geben und nach Meillassoux sogar eine Unmöglichkeitempirie. Diese kann zunächst nicht anders sein als zart (Goethe) oder minder bzw. minoritär (Deleuze/Guattari). Methodische Reflexionen müssen nach den Überlegungen Meillassoux’ wohl wieder bei Feyerabend (1986) ansetzen, dessen Einsichten mir zu unrecht in Vergessenheit geraten zu sein scheinen.

Der Bonner Philosoph Markus Gabriel schlägt einen etwas anderen Weg der Kritik ein, der aber auch nicht so weit führt. In *Warum es die Welt*

*nicht gibt* (2013) kritisiert Gabriel alle Konstruktivismen radikal, indem er sie mit der Annahme assoziiert, „dass ‚wir kein Faktum *an sich* feststellen‘ können, sondern alle Fakten und Tatsachen selbst konstruiert haben“ (ebd., S. 56). Der Assoziation stellt er die Feststellung gegenüber, dass wir, wenn wir überhaupt etwas erkennen, Tatsachen erkennen. Analog zu Meillassoux’ Archifossilitätsargument, wenn auch lokaler, fügt er hinzu: „Diese Tatsachen sind häufig Tatsachen an sich, also Tatsachen, die auch ohne uns bestand haben“ (ebd., S. 59). „Der Grundfehler des Konstruktivismus besteht darin, dass er nicht erkennt, dass es kein Problem ist, Tatsachen an sich zu erkennen“ (ebd., S. 60 f.). In seiner Sinnfeld-Ontologie verschwindet dann auch die Welt als Erkenntnishorizont, was Meillassoux’ Kritik an den phänomenologischen Grundannahmen stützt. Ebenso teilen die beiden Realisten die Ansicht, dass sich die Menschheit über ziemlich viele Dinge im Irrtum befinde (vgl. Gabriel 2013, S. 55). „Wir können nicht einmal ermessen, wie weit unser Nichtwissen reicht, da wir in vielen Fällen keine Ahnung haben, was wir alles nicht wissen“ (ebd.). Gabriels Kritik an Meillassoux’ spekulativen Realismus entzündet sich wohl hauptsächlich an der Verabschiedung sämtlicher Idealismen. Im Grunde schlägt aber auch Gabriel, für den nur der absolute Idealismus falsch ist, vor, nach-metaphysisch zur Ontologie zurück zu kehren – und zwar über den Begriff des Sinnfeldes. Seinen Hauptsatz negativer Ontologie, demnach es die Welt nicht gebe, stellt er zwei Hauptsätze positiver Ontologie beiseite: „der erste besagt, dass es notwendiger Weise unendlich viele Sinnfelder gibt“ (ebd., S. 102). Sinnfelder begreift Gabriel als Felder, in denen etwas erscheint, indem es sich aus ihnen hervorhebt, also existiert, und Sinn gewinnt. Sinnfelder können überlappen. Der zweite Hauptsatz lautet: „Jedes Sinnfeld ist ein Gegenstand. Daraus folgt unmittelbar, dass es für jedes Sinnfeld ein Sinnfeld gibt, in dem es erscheint. Die einzige Einschränkung ist die Welt“ (ebd., S. 103). Die Einschränkung erklärt sich für Gabriel dadurch, dass die Welt als Sinnfeld aller Sinnfelder in keinem Sinnfeld mehr erscheinen kann, was jedoch trotz Pythagoras-Baum und Sierpinski-Dreieck (vgl. ebd., S. 109) nur aus mathematikfernerer bzw. weiterhin in der vorgeblich natürlichen durch die euklidische Geometrie modellierten Anschauung verhafteten Perspektive sinnvoll wirkt, denn wenn man sich Sinnfelder als Mengen denkt, kann sich die Menge aller Mengen, also die Welt, sehr wohl selbst enthalten und ausgehend von Deleuze/Guattaris Philosophie der Immanenz kann *die* Immanenzebene natürlich in jedem Sinnfeld erscheinen, in dem jede beliebige Immanenzebene erscheinen kann, z. B. in der Menge aller Immanenzebenen. Sinnfelder wären dann nichts anderes als Mannigfaltigkeiten im Deleuze’schen Verständnis. Gabriel hält alle spinozistischen Auswege aber letztendlich für Holzwege, weil sie seines Erachtens mit der einen Substanz einen „Supergegenstand“ (ebd., S. 81) voraussetzen, den es in seiner Argumentation nicht gibt, und folgt Heidegger weiter, indem er „die menschlichen Perspektiven als ontologische Tatsachen versteht. Weil die Welt nicht

existiert, existieren unendlich viele Sinnfelder, in die wir hineingeworfen sind und zwischen denen wir Übergänge stiften“ (ebd., S. 240). Meillassoux’ Denkbild funktioniert auch ohne uns und bei Deleuze und Guattari entstehen die Übergänge bisweilen auch maschinisch.

Einen Hinweis, dass sich am Ende bei Gabriel doch bei allem Erneuerungswillen die allgemein vorherrschende neurotische Struktur behauptet, gibt eine Nebenbemerkung zu *Breaking Bad* (USA 2008-2013) im Nachspann seines Buches. Dort schreibt Gabriel, der die Todesorientierung von Freud, Lacan und Kelley durch die Zurückweisung von Kierkegaards Überlegungen zur Angst offenbar für eine unkluge Strategie hält, in Klammern, dass sich Walter White (Bryan Cranston) in der Fernsehserie als „die todgeweihte Hauptfigur in einem Sumpf aus Drogen und Gewalt verliert“ (Gabriel 2013, S. 245). *Tatsache ist hingegen*, dass sich Walter White als Heisenberg zugleich auch erst (wieder-)findet und der von Freud beschriebene „Zauderrhythmus“ das Sterben noch für einige Seasons aufschiebt. Der „Sumpf“ als Medium der Auflösung wird zugleich zur Kraft, die Walters Bildungsprozess antreibt (vgl. Sanders 2014a). Walter teilt sich und wird ein Anderer, der er zugleich immer schon war. Das ist wunderbar schizophoren und psychotisch; und der gute Dale Cooper sieht in *Twin Peaks* beim letzten Blick in den Spiegel Bob (Frank Silva), der das Böse verkörpert und der er jetzt selbst offensichtlich auch ist, wodurch sich das narrative Band der Serie, das sich unter Druck des Senders ABC nach Aufklärung des ursprünglichen Falles – Leland Palmer (Ray Wise) musste seine Tochter Laura und deren Cousine Maddy Ferguson (Laura und Maddy: Sheryl Lee) vorgeblich/offensichtlich unter Einfluss Bobs umbringen – und mit dem Auftauchen von Coopers leidenschaftlich hassenden Ex-Partner Windom Earle (Kenneth Welsh) zu einem Möbiusband verdreht und schließt, zu einem doppelt verdrehten Band hätte werden können, wenn die Serie nicht nach der Frage „Who is Annie?“ am Ende der zweiten Season eingestellt worden wäre. Annie (Heather Graham) war die zweite große Liebe Coopers nach Caroline (Brenda E. Mathers), Earls von ihm erstochener Ehefrau. Auf einem Möbiusband hat jeder Punkt eine Rückseite, die sich erreichen lässt, ohne die Seite zu wechseln, wenn man nicht den vorgeblich kürzesten Weg nimmt, sondern sich quer dazu bewegt. Mit der Auffassung, dass Märchen und Psychosen nur als falsche Überzeugungen transportieren, greift Gabriel (2013, S. 23) sicher zu kurz. Um irgendwann einmal auch das Reale empirisch erforschen zu können und damit alles, was es gibt und was, auch laut Gabriel alles umfasst, was es nicht gibt, wird die Arbeit am Begriff der Empirie diesen Begriff noch sehr dehnen müssen, um ihn dabei wieder an zeitgemäße philosophische Grundlagen zu binden.

Die philosophische Arbeit am Begriff der Empirie muss außerdem ergänzt werden durch mathematische Werkzeuge, die sich nicht auf Statistik beschränken, sondern Bewegung zu denken und darzustellen helfen. Anregungen hierfür bietet auch Kittlers (2006 und 2009) unvollendetes Projekt

zu Musik und Mathematik (und ergänzend 2012). Was sich nicht im Flug erfassen lässt, muss man nach wie vor erhinken. Manchmal fallen Erhinken und Ertanzen in der minderen Wissenschaft auch glücklich zusammen wie im Warteraum der *black lodge* unter den Geisterwäldern um Twin Peaks, wo der Man from another Place (Michael J. Anderson), ein eleganter Freak und außerdem wohl der zur Selbständigkeit gelangte linke Arm des Schuhverkäufers Phillip Michael Gerard (Al Strobel), hinkend tanzt. Die nun wenigstens skizzierte Aufgabe erfordert wohl Lässigkeit, Bildung und Zeit von Jarmuschs Vampiren ... Um die Kontingenz von Gesetzen geht es auch Joker (Heath Ledger), dem Gegenspieler von Batman, der in *The Dark Knight* (USA 2008) sehr wahr und sehr verrückt äußert, dass es genüge, etwas Anarchie in die Welt der Notwendigkeit und des Pläne-Schmiedens einzufügen. Ledger erhielt für seinen Joker postum den Oscar für die beste Nebenrolle; er starb 29-jährig und ein halbes Jahr vor der Premiere des Films an einer Mischung aus Schmerz- und Beruhigungsmitteln in seinem New Yorker Appartement.

#### Literatur

- Agamben, Gorgio (2002): *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Baudrillard, Jean (1982): *Der symbolische Tausch und der Tod*. München: Matthes und Seitz
- Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Borries, Friedrich von/Hiller, Christian/Renfordt, Wilma (2011): *Klimakunstforschung*. Berlin: Merve
- Cassirer, Ernst (1972): *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven/London: Yale University Press
- Cassirer, Ernst (1994): *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Cassirer, Ernst (1996): *Versuch über den Menschen. Einführung in die Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner
- Cassirer, Ernst (2009): *Nachgelassene Manuskripte und Texte, Bd. 18: Ausgewählter wissenschaftlicher Briefwechsel*. Hamburg: Meiner
- Deleuze, Gilles (1997): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink
- Deleuze, Gilles (2005): *Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1975-1995*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996): *Was ist Philosophie?* Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie 2*. Berlin: Merve
- Derrida, Jacques (1993): *Falschgeld. Zeit geben I*. München: Fink
- Descola, Philippe (2011): *Jenseits von Natur und Kultur*. Berlin: Suhrkamp
- Feyerabend, Paul (1986): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2001): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2006): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977-78*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1982/83*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2010): *Der Mut zur Wahrheit. Vorlesungen am Collège de France 1983/84*. Berlin: Suhrkamp
- Freud, Sigmund (2000): *Studienausgabe*. Frankfurt/Main: Fischer
- Gabriel, Markus (2013): *Warum es die Welt nicht gibt*. Berlin: Ullstein
- Goethe, Johann Wolfgang von (1867): *Sprüche in Prosa, Über Naturwissenschaft*. Stuttgart: Cotta
- Hardt, Michael/Negri, Antonio: *Common Wealth. Das Ende des Eigentums*. Frankfurt/Main: Campus
- Heidegger, Martin (2004): *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*. Frankfurt/Main: Klostermann
- Heiseler, Till Nikolaus von/Kittler, Friedrich: *Kittlers Flaschenpost an die Zukunft*. Berlin: Kadmos
- Hoffmann, Roald/White, Ian Boyd (Hrsg.) (2010): *Das Erhabene in Wissenschaft und Kunst. Über Vernunft und Einbildungskraft*. Berlin: Suhrkamp
- Jentsch, Ernst (1906): *Zur Psychologie des Unheimlichen*. In: *Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift* 22. 196-198, und 23. 203-205. Online unter <http://edocs.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2008/10095/>
- Joyce, James (1993): *Finnegans Wehg*. Frankfurt/Main: Zweitausendeins
- Kelley, Mike (1994): *Ein Gespräch/A Conversation (mit Thomas Kellein)*. Stuttgart: Cantz
- Kelley, Mike (2003): *Foul Perfection. Essays and Criticism*. London: The MIT Press
- Kelley, Mike (2004): *Minor Histories. Statements, Conversations, Proposals*. London: The MIT Press
- Kelley, Mike (2005): *Interviews, Conversations and Chit-Chat, 1986-2004*. Zürich: JRP/Ringier
- Kittler, Friedrich (2006): *Musik und Mathematik I. Hellas 1: Aphrodite*. München: Fink
- Kittler, Friedrich (2009): *Musik und Mathematik I. Hellas 2: Eros*. München: Fink
- Kittler, Friedrich (2012): *Das Nahen der Götter vorbereiten*. München: Fink

- Lacan, Jacques (1997): *Das Seminar. Buch III: Die Psychosen*. Weinheim: Quadriga
- Lacan, Jacques (2004): *Le séminaire. Livre X: L'angoisse*. Paris: Seuil
- Lacan, Jacques (2010): *Das Seminar. Buch X: Die Angst*. Wien: Turia und Kant
- Ladua, Rolf (2008): *Am Rand der Dimensionen. Gespräche über die Physik am CERN*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Lightman, Alan (2013): *Das Zufallsuniversum. Der kosmische Würfelwurf oder die Glaubenskrise der Naturwissenschaft*. In: *Lettre International* 103/Winter 2013: 116-119
- Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2005): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: Transcript
- Lyotard, Jean-François (2007): *Libidonöse Ökonomie*. Zürich/Berlin: Diaphanes
- Meillassoux, Quentin (2008): *Nach der Endlichkeit. Versuch über die Notwendigkeit der Kontingenz*. Zürich/Berlin: Diaphanes
- Meyer-Herrmann, Eva/Mark, Gabrielle (Hrsg.) (2013): *Mike Kelley*. München: Prestel
- Pazzini, Karl-Josef (2005): *Die Universität als Schutz für den Wahn*. In: *Liesner/Sanders (2005)*: 137-158
- Rosenberg, Göran (2013): *Volksheim Schweden. Vom Modellstaat des Fortschritts zur verunsicherten Nation*. In: *Lettre International* 101/Sommer 2013: 34-42
- Ross, David A. (1993): *Director's Foreword*. In: *Sussman (1993)*: 9-10
- Rugoff, Ralf (1993): *Mike Kelley/2 and the Power of the Pathetic*. In: *Sussman (1993)*: 161-174
- Sanders, Olaf (2000): *Romantik, Zerstörung, Pop. Studien zu einer Theorie der Selbstbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Sanders, Olaf (2013): *Zukunftsfilmbildung. Über Science Fiction, Bildung und Deleuze*. In: *Nach dem Film*, Nr. 13: Filmvermittlung. Online zugänglich unter <http://nachdemfilm.de/content/zukunftsfilmbildung>
- Sanders, Olaf (2014a): *Bildung zum Bösen. Eine bildungsphilosophische Annäherung an die US-Fernsehserie Breaking Bad vom Theater aus*. In: *etum* 1: 1/2014, 65-78 (DOI: 10.13150/05131.14)
- Sanders, Olaf (2014b): *Jarmuschs Amerikanisches Rhizom*. In: *Sanders/Winter (2014 im Erscheinen)*
- Sanders, Olaf/Winter, Rainer (Hrsg.) (2014): *Bewegungsbilder nach Deleuze*. Köln: Herbert von Halem (im Erscheinen)
- Spikins, Penny (2009): *Autism, the integrations of „difference” and 154 the origins of modern human behaviour*. In: *Cambridge Archaeological Journal* 19 2. 179-201
- Spikins, Penny (2010): *From Homininity to Humanity: Compassion from the Earliest Archaics to Modern Humans*. In: *Time and Mind: The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture* 3. 3. 303-326

- Stafford, Barbara Maria (2010): *Noch tiefer: Das unbewusste Erhabene oder Die Kunst und Wissenschaft des Versunkenen*. In: *Hoffmann/White (2010)*: 59-74
- Sussman, Elisabeth (Hrsg.) (1993): *Catholic Tastes*. New York: Whitney Museum of American Art
- Sussman, Elisabeth (1993): *Introduction*. In: *Elisabeth Sussman (1993)*: 15-38
- Treml, Martin/Weigel, Sigrid (2010): *Einleitung*. In: *Warburg (2010)*, 9-27
- Warburg, Aby (Hrsg.) (2010): *Werke in einem Band*. Berlin: Suhrkamp

Thomas Müller

## **Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild?**

Über wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Seit rund 15 Jahren stehen empirisch-quantitative Forschungsmethoden in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung besonders hoch im Kurs. In Deutschland ist die Rede von einer zweiten „empirischen Wende“, die zunächst die Bildungspolitik und anschließend die Bildungsforschung vollzogen habe (z. B. Helmke 2007). Die Befürworter dieser Wende reklamieren für sich, jene „realistische Wendung“ fortzuführen, die Heinrich Roth schon 1962 für die pädagogische Forschung gefordert hatte, die aber in politischer und praktischer Hinsicht noch immer nicht realisiert sei (vgl. Lange 1999; Buchhaas-Birkholz 2009). Auch im englischsprachigen Raum ist seit den 1990er Jahren eine neue Welle der Empirisierung zu beobachten, die Bildungspolitik und pädagogische Forschung gleichermaßen erfasst hat. Getragen wird diese Entwicklung von einer breiten Reformallianz, die unter der Bezeichnung „Evidence-Based Practice“ firmiert. Ihr Ziel lautet, Politik, Forschung und Praxis so miteinander zu verzahnen, dass die Forschung jenes Wissen produziert, das der Politik hilft, wirksame Maßnahmen für die Verbesserung der Praxis zu ergreifen. Gefragt ist Forschung als Erzeugerin von *empirical evidence*, wobei randomisierte Studien, wie sie die evidenzbasierte Medizin und die Verhaltenswissenschaften durchführen, als Vorbild für den Wissensgewinn im pädagogischen Bereich gelten (vgl. u. a. National Research Council 2002; Slavin 2008; Tokuhama-Espinosa 2011; Detrich/Lewis 2012; generell Cartwright/Hardie 2012).

Die bildungs- und wissenschaftspolitischen Kampagnen zur strukturellen Stärkung empirisch-quantitativer Bildungsforschung und zur Förderung evidenzbasierter Pädagogik werden begleitet von einem breiten erziehungswissenschaftlichen Diskurs, der diese Empirisierungsprogramme thematisiert und kritisch reflektiert. Aus diesem Diskurs möchte ich im Folgenden jenen Faden aufgreifen, der sich mit der programmatischen Bevorzugung empirisch-quantitativer und experimenteller Methoden auseinandersetzt und nach den Prämissen fragt, die dieser Bevorzugung zugrunde liegen (z. B. Howe 2004, 2009/2011; Phillips 2006; Rowbottom 2014). Fragen wie diese verortet man gemeinhin im Bereich der Methodologie und Wissenschaftstheorie. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist es auf diesem Gebiet in letzter Zeit eher still geworden – wohl auch, weil dort in der Vergangenheit Debatten ausgetragen wurden, deren

Bedeutung ungewiss und deren Ertrag unbefriedigend schien. Der Positivismusstreit der 1960er und 1970er Jahre dürfte der bekannteste Fall einer wissenschaftstheoretischen Großkontroverse sein, die einst immense Aufmerksamkeit erregte, heute aber nicht selten als fruchtlos und verworren bewertet wird und auf Wissenschaftstheorie im Allgemeinen ein ungünstiges Licht wirft.<sup>1</sup> Die Erfahrungen mit Debatten wie dem Positivismusstreit dürften nicht unwesentlich dazu beigetragen haben, dass Wissenschaftstheorie in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung mittlerweile ein eher randständiges Dasein führt. Doch noch weitere Einwände sind zu berücksichtigen, wenn man heute die Bedeutung einer wissenschaftstheoretischen Arbeit am Begriff der Empirie aufzuzeigen versucht. In diesem Beitrag möchte ich genau dies versuchen. Ich konzentriere mich dabei auf die programmatische Ebene der Empirisierung pädagogischer Forschung und frage nach den methodologischen Prämissen von Programmen, in denen Empirisierung als Quantifizierung und Experimentalisierung begriffen wird.<sup>2</sup> Meine These lautet, dass sich diese Programme am Vorbild der Naturwissenschaften orientieren, um Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu empirisieren. An zwei ausgewählten Beispielen möchte ich zeigen, dass trotz dieser gemeinsamen Orientierung unterschiedliche Empiriebegriffe favorisiert werden: Während die Empirische Erziehungswissenschaft der 1960er und 1970er Jahre zwischen wissenschaftlicher Methode und besonderen Forschungstechniken unterscheidet, setzt die zeitgenössische evidenzbasierte Pädagogik auf randomisierte kontrollierte Labor- und Feldexperimente als Prototyp empirischer Forschung. Beide Strategien bringen je spezifische Probleme mit sich, welche die Bewertung des nachgeahmten Wissenschaftsmodells, die Methodenauswahl und die Entwicklung einer gegenstandssensitiven erziehungswissenschaftlichen Empirie betreffen.

Kurz zur Gliederung meines Beitrags: Zunächst setze ich mich mit den oben erwähnten Einwänden auseinander und skizziere, worin wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie heute bestehen könnte (1.). Danach wende ich mich der Idee einer Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild zu. Diese Idee bezeichne ich als *methodologischen Naturalismus*, wobei ich kurz auf Missverständnisse eingehe, die meine

1 In diesem Sinne sprechen etwa Benner und Brüggem (2011) von dem „müßigen Grundsatzstreit über ein exklusiv geisteswissenschaftlich oder ausschließlich empirisch-analytisch zu definierendes Wissenschaftsverständnis“ (ebd., S. 360), der durch die sozialwissenschaftliche Wende der Pädagogik überwunden worden sei. Mit Bezug auf die aktuelle Diskussion um den Aufstieg der Bildungswissenschaften warnt Terhart (2012) vor Grundsatzdebatten, die als „Streit um Axiome“ geführt werden, „der nicht zu entscheiden und insofern unabschließbar ist“ (ebd., S. 32). Im Unterschied dazu betonen etwa Casale (2011) und Münch (2012) die Relevanz und Aktualität von wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatten wie dem Positivismusstreit.

2 Zu den methodologischen Prämissen von Programmen *qualitativer* Sozialforschung, insbesondere zu deren Naturalismus, vgl. Hirschauer 2008, S. 166f.

Begriffswahl provozieren könnte (2.). Anschließend zeige ich an den Programmen der Empirischen Erziehungswissenschaft (3.) und der evidenzbasierten Pädagogik (4.), welche Bedeutung der methodologische Naturalismus jeweils hat und zu welchen methodologischen Konsequenzen die Orientierung an den Naturwissenschaften jeweils führt. Der Beitrag endet mit einem kurzen Vergleich dieser beiden Empirisierungsprogramme (5.).

### 1. Wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie – eine Skizze

Im (erziehungs-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird „Empirie“ üblicherweise nicht mit „Erfahrung“ gleichgesetzt, sondern als eine bestimmte Form sinnlicher Erfahrung definiert. Demnach bezeichnet der Begriff der Empirie „die wissenschaftlichen Standards genügende Erfahrung“ (Puster 1999, S. 313), die in einer „methodisch kontrollierten Weise“ (Lenzen 1999, S. 125) vollzogen wird. Dieser Sprachgebrauch verdeutlicht, dass der Empiriebegriff an Konzepte der Wissenschaftlichkeit und der Methode gebunden ist, die wiederum Kriterien der Richtigkeit und Zuverlässigkeit von Empirie enthalten. Arbeit am Begriff der Empirie, so könnte man schlussfolgern, ist deshalb zugleich Arbeit am Wissenschafts- und Methodenbegriff und insofern eine Domäne der Wissenschaftstheorie und Methodologie. Dies gilt natürlich auch für die Arbeit an konkreten Empiriebegriffen, etwa an dem der quantitativen empirischen Bildungsforschung oder dem der evidenzbasierten Pädagogik. Eine Analyse dieser Empiriebegriffe führt über kurz oder lang zu dem Wissenschafts- und Methodenverständnis, das mit den Begriffen einhergeht, und damit auch zu wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fragestellungen. Doch liegen die Dinge wirklich so einfach? Gibt es nicht gute Gründe, die heute gegen wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sprechen?

Aus meiner Sicht verlangen zwei Einwände gegen Wissenschaftstheorie besondere Beachtung. Vereinfacht gesagt lautet der *erste Einwand*, in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung gebe es keinen Bedarf mehr an wissenschaftstheoretischer Reflexion, weil man die einstigen Paradigmen- und Richtungskämpfe längst zugunsten einer weithin akzeptierten theoretischen und methodischen Pluralität überwunden habe. Diesen Konsens solle man als Beleg für eine Normalisierung der Wissenschaftsentwicklung werten und nicht leichtfertig zugunsten axiomatischer Streitigkeiten aufgeben, die eine unreife Wissenschaft kennzeichnen.

Ein solcher Einwand zugunsten des wissenschaftlichen Status quo vermag jedoch kaum zu überzeugen. Er unterschätzt zum einen, dass sich zumindest die deutschsprachige Erziehungswissenschaft in der *Spannung* von Normalisierung und Sonderweg etabliert hat (vgl. Tenorth 1996). Er lässt zum anderen neuere internationale Entwicklungen außer Acht, die den bisherigen Konsens des Theorien- und Methodenpluralismus aufkündigen.

Letzteres wird besonders deutlich an der evidenzbasierten Pädagogik, die eine Hierarchisierung von Forschungsmethoden und Wissensformen fordert und damit, wie eingangs erwähnt, grundsätzliche methodologische Fragen aufwirft.

Im Unterschied zum ersten geht der *zweite Einwand* gegen wissenschaftstheoretische Reflexionen nicht von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aus, sondern von der Entwicklung der Wissenschaftstheorie: Haben sich denn nicht längst andere Formen der Analyse und Kritik empirisch-quantitativer und empirisch-experimenteller Forschung etabliert, die – einerseits belehrt von Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftssoziologie und empirischer Wissenschaftsforschung, andererseits den Autoritätsverfall der Wissenschaft und ihren gestiegenen Anwendungsdruck vor Augen – einen wissenschaftstheoretischen „Einsatz“ als ziemlich *démodé* desavouieren?

Wenn man nur die traditionelle Art von Wissenschaftstheorie im Blick hat, die ausgehend vom Logischen Positivismus, vom kritischen Rationalismus und von der Analytischen Philosophie in den Sozialwissenschaften einflussreich wurde, dann ist diese Frage völlig berechtigt. Denn das Projekt einer Wissenschaftstheorie, die aus einer übergeordneten Position die logische und normative Grundlegung von Wissenschaft und Forschung vornimmt, ist in den letzten 60 Jahren nach und nach aufgegeben worden und erscheint heute ziemlich unattraktiv. Kritik am Selbstverständnis der traditionellen analytischen Wissenschaftstheorie wurde von verschiedenen Seiten laut. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und sehr holzschnittartig möchte ich sechs bekannte Kritikpunkte kurz erwähnen:

1. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie beschränke sich auf die *Reflexion von Wissenschaft und Forschung* und behindere damit die eigentliche wissenschaftliche Arbeit. Statt sich in Grundsatzdiskussionen zu verzetteln oder „armchair philosophy“ zu betreiben, solle man besser selbst forschen (vgl. hierzu Haug 2014).<sup>3</sup>
2. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie leide an einer *Fixierung auf normative Fragen* und vernachlässige demgegenüber die Deskription.<sup>4</sup> Statt nur Rechtfertigungs- und Abgrenzungsprobleme zu behandeln, solle man Wissenschaft und Forschung beispielsweise unter historischen, soziologischen, politischen, psychologischen oder rhe-

3 Diese im Namen der Wissenschaft vorgetragene Kritik bewegt sich relativ dicht an dem ersten Einwand. Sie gilt nicht allein der analytischen Wissenschaftstheorie, sondern taucht immer wieder auf, um auf die Überflüssigkeit jedweder Wissenschaftstheorie hinzuweisen und zu betonen, dass die Forschenden selbst am besten wüssten, wie die Forschung funktioniert, und auf wissenschaftstheoretische Belehrungen getrost verzichten könnten.

4 Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie sah darin kein Problem. So heißt es z. B. in der „Logik der Forschung“ (1934/1982) von Karl R. Popper: „Wir wollen die Regeln, oder, wenn man so will, die Normen aufstellen, nach denen sich der Forscher richtet, wenn er Wissenschaft treibt, *wie wir es uns denken*“ (ebd., S. 23; Hervorhebung T. M.).

- torischen Gesichtspunkten analysieren (vgl. Rorty 1993; siehe auch Hagner 2008).
3. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie habe nur *Interesse an der Logik der Forschung* und verschließe sich empirischen Zugängen. Statt sich auf logisch-semantische Analysen zu konzentrieren, solle man empirische Wissenschaftsforschung betreiben, die einen Zugang zur Wirklichkeit von Wissenschaft und Forschung eröffnet und sensibel ist für die Forschungspraxis, in der Wissen hervorgebracht wird (z. B. Kuhn 1970/1978; für die Erziehungswissenschaft vgl. Pollak 2002).
  4. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie begreife sich als *Tribunal, das über Wissenschaft und Forschung steht*, und habe einen überzogenen Anspruch auf Grundlegung der Wissenschaft. Statt Metareflexion, die auf Fundierung zielt, sei eine bescheidenere, postfundamentalistische Wissenschaftstheorie nötig, die um die Grundlosigkeit ihrer eigenen Grundlegungsversuche weiß (z. B. Rorty 1993).
  5. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie sei ein *idealistisches Projekt*, das wenig mit der (historischen, sozialen, politischen etc.) Realität von Wissenschaft und Forschung zu tun habe. Statt sich zugunsten der eigenen Widerspruchsfreiheit von dieser Realität abzukoppeln, sei es notwendig, die selbstgewählte „Quarantäne“ aufzugeben und die Widersprüche von Wissenschaft und Forschung zu analysieren (vgl. Kitcher 2011; Hagner 2012, S. 45).
  6. Die traditionelle analytische Wissenschaftstheorie beschäftige sich *überwiegend mit den Naturwissenschaften* und nehme die Sozial- und Geisteswissenschaften nicht ernst. Statt die Naturwissenschaften zum paradigmatischen Modell von Wissenschaft zu stilisieren und die Sozialwissenschaften für defizitär zu halten, sei eine Wissenschaftstheorie notwendig, die einheitswissenschaftliche Vorstellungen verabschiedet und die Vielfalt der Einzelwissenschaften angemessen berücksichtigt (vgl. Tetens 1999, 2013).

Man kann diese sechs Kritikpunkte so verstehen, dass sie allesamt den zweiten Einwand untermauern. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob die Kritik an der traditionellen analytischen Wissenschaftstheorie in gleicher Weise auf die zeitgenössische wissenschaftstheoretische Diskussion zutrifft. Aktuelle Einführungen in die Wissenschaftstheorie zeichnen ein differenziertes Bild, das deutlich vom traditionellen Selbstverständnis abweicht. Sie geben die Suche nach Abgrenzungskriterien, die für die analytische Wissenschaftstheorie so bedeutsam war (vgl. Hagner 2008), zugunsten einer Idee von Wissenschaft auf, die sich an den Kriterien der Wahrheit, der Begründung, des Erklärens und Verstehens, der Intersubjektivität und der Selbstreflexion orientiert (vgl. Tetens 2013, S. 17ff.). Sie betonen die Komplementarität der verschiedenen wissenschaftsreflexiven Disziplinen und heben die Bedeutung von Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftssoziolo-

gie und empirischer Wissenschaftsforschung für die Wissenschaftstheorie hervor (vgl. Carrier 2006, S. 10ff.; Detel 2007a, S. 124ff.). Ohne freilich alle normativen Ansprüche fallenzulassen, nehmen sie die Erkenntnisseite von Wissenschaft besonders ernst, fragen nach den Erklärungsleistungen von Theorien und prüfen, wie berechtigt bestimmte Erkenntnisansprüche sind. Dabei berücksichtigen sie die historische, soziale und politische Dimension von Wissenschaft und deren vielfältige wechselseitige Durchdringung. Dies schließt die Reflexion der historischen, sozialen und politischen Situiertheit der Wissenschaftstheorie ausdrücklich mit ein (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 151ff.). Statt die epistemische Dimension von Wissenschaft in weit gefassten Konzepten von Macht, Herrschaft und Politik aufzulösen, versuchen sie die analytische Frage nach den Spezifika wissenschaftlichen Arbeitens und Wissens unter den zeitgenössischen gesellschaftlichen Bedingungen im Blick zu behalten (vgl. Kitcher 2011; Hagner 2012; Tetens 2013).<sup>5</sup>

Es empfiehlt sich, solche Entwicklungen zu berücksichtigen, bevor man die berechtigte Kritik an einer bestimmten, einst einflussreichen Form von Wissenschaftstheorie zum Anlass nimmt, sich von der Wissenschaftstheorie insgesamt abzuwenden und sie in Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftssoziologie oder empirische Wissenschaftsforschung zu überführen.<sup>6</sup>

5 Gegenüber der (früher „postmodern“ genannten) Tendenz, epistemische Fragen auf Machtfragen zu reduzieren und zu behaupten, nicht die Erkenntnisdimension, sondern die Durchsetzungskraft qua rhetorischer Überredung sei das *eigentliche* Abgrenzungskriterium von Wissenschaft, gibt Bourdieu (1997/2001) zu bedenken: „Gewiß ist jeder Satz über die Welt, der wissenschaftlichen Anspruch erhebt, eine Konstruktion, die sich gegen andere Sätze richtet, und die daher in den Feldern der Wissenschaft einander entgegengesetzten unterschiedlichen Sichtweisen verdanken noch in den autonomsten Feldern einen Teil ihrer relativen Stärke der sozialen Stärke derer, die sie vertreten (oder ihrer Position), und der symbolischen Wirksamkeit ihrer rhetorischen Strategien. Bleibt trotz allem, daß der Kampf sich immer unter der Kontrolle der das Feld konstituierenden Normen und unter ausschließlichem Einsatz der hier zugelassenen Waffen abspielt und daß die in diesem Kampf eingesetzten Aussagen, die den Eigenschaften der Objekte selbst, ihren Strukturen, Wirkungen usw. zu gelten behaupten und damit Wahrheitsstatus beanspruchen, einander stillschweigend oder ausdrücklich einräumen, daß für die Prüfung dieses Anspruchs nur die Probe auf Kohärenz und das Urteil des Experiments zuständig sind“ (ebd., S. 141). Aus meiner Sicht wäre es voreilig, Bourdieus Kritik aushebeln zu wollen, indem man ihm ein Festhalten am Falsifikationismus (an der Auffassung, dass eine wissenschaftliche Aussage an der experimentellen Erfahrung scheitern können muss) vorhält. Bourdieu benennt lediglich einen Maßstab naturwissenschaftlicher Theoriebildung, ohne diesen zum Abgrenzungskriterium zu stilisieren. Mit dem Verweis auf die Kohärenz wissenschaftlicher Aussagen erwähnt er zudem ein zweites Kriterium, das nicht ausschließlich für empirische Wissenschaften gilt.

6 Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die gesellschaftliche Rahmung von Wissenschaft und die Wechselbeziehungen zwischen Erkenntnis und Politik durchaus ein Thema wissenschaftstheoretischer Reflexionen sind. In Deweys „Logik“ (1938/2002) heißt es beispielsweise hierzu, „alle Forschung findet auf einer kulturellen Grundlage statt, die letztlich durch die Natur sozialer Beziehungen bestimmt wird. Das Substrat der Naturforschung fällt immer in ein größeres soziales Feld“ (ebd., S. 560). Bertrand Russells Studie über das „naturwissenschaftliche Zeitalter“ (1931/1953) zufolge ist „alles moderne wis-

Berücksichtigt man diese Entwicklungen nicht, so riskiert man, eine Karikatur von Wissenschaftstheorie zu zeichnen und den Anschluss an aktuelle wissenschaftstheoretische Debatten zu verlieren. Unter Umständen vergibt man sich auch die Chance, zeitgenössische Empirisierungsprogramme auf ihre methodologischen und wissenschaftstheoretischen Prämissen hin zu befragen und so ein Gespräch über diese Programme anzuregen, dem sich deren Anhänger vielleicht weniger leicht entziehen können als etwa einer machtkritischen Auseinandersetzung.<sup>7</sup> Dabei ist die Frage nach den wissenschaftstheoretischen Prämissen zeitgenössischer Empirisierungsprogramme nicht zu verwechseln mit der alten Streitfrage, welcher wissenschaftstheoretischen Strömung die Pädagogik folgen sollte, um zur Wissenschaft zu werden. Vielmehr geht es darum, theoretische und methodische Hintergrundannahmen empirischer Forschung offenzulegen und diskutabel zu halten.<sup>8</sup> Ein Verzicht hierauf könnte dazu führen, dass die konzeptionellen Grundlagen empirischer Forschung unhinterfragt gelten und der Problematisierung, Kritik und Weiterentwicklung entzogen sind. Angesichts der internen Differenzierung und der fortschreitenden Dissoziation von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung scheinen die Möglichkeiten, quantitative und experimentelle empirische Forschung mit einer kritisch-distanzierten Beobachtung dieser Forschung zu verbinden, heute allerdings begrenzt zu sein. Aus meiner Sicht könnte eine wissenschaftstheoretische, auf methodo-

wissenschaftliche Denken (...) ein Machtdenken, das heißt, der grundlegende menschliche Impuls, an den es sich wendet, ist die Machtliebe oder, anders ausgedrückt, das Verlangen, die Ursache von möglichst vielen und starken Wirkungen zu sein“ (ebd., S. 152). Mario Bunge spricht diese Spannungen an, wenn er im ersten Band von „Scientific Research“ (1967) zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven der Wissenschaft unterscheidet: „To what ends are the scientific method and the various techniques of science employed? Primarily, to increase our knowledge (intrinsic or cognitive goal); derivatively, to increase our welfare and power (extrinsic or utilitarian goals). If a purely cognitive aim is pursued *pure science* is obtained. *Applied science* (technology) employs the same general method of pure science and several of its special methods, only applied to ends that are ultimately practical. If these utilitarian goals do not match with public interest applied science can degenerate into impure science – a matter for the sociology of science to investigate“ (ebd., S. 25f.).

7 Beispiele für eine solche Auseinandersetzung finden sich in gouvernementalitätstheoretischen und wissenssoziologischen Studien, die politische Verstrickungen empirischer (insbesondere neurowissenschaftlicher) Lernforschung oder die multiplen Machteffekte des Transfers biowissenschaftlichen Wissens in das pädagogische Feld untersuchen (vgl. Casale u. a. 2010; Maasen 2010). Analysen dieser Art neigen dazu, das zwischen biowissenschaftlicher empirischer Forschung und pädagogischem Feld entstehende „Wissensregime“ als Beispiel für generelle Trends in der neoliberalen Wissensgesellschaft zu kritisieren. Für sich genommen kann dies sehr aufschlussreich sein. Um jedoch Bezugnahmen zwischen Kritik und Kritisiertem zu ermöglichen und die Inkommensurabilität der Theoriesprachen nicht zu weit zu treiben, scheint es sinnvoll, neben Gesellschaftskritik und Zeitdiagnostik auch eine wissenschaftstheoretische Perspektive in die Analyse einzubeziehen.

8 Ein Beispiel hierfür wäre die Analyse von Modellen, die in der quantitativen empirischen Bildungsforschung, insbesondere in der Schulleistungs- und Unterrichtsforschung, große Popularität erlangt haben (vgl. hierzu Nicht/Müller 2014).

logische Fragen bezogene Arbeit am Begriff der Empirie dazu beitragen, beide Positionen wieder stärker aufeinander zu beziehen, und zwar in einer Weise, die für beide Seiten von Interesse ist.<sup>9</sup>

Bisher habe ich argumentiert, dass sich eine wissenschaftstheoretische Perspektive in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung nicht schon deshalb erübrigt hat, weil wissenschaftstheoretische Debatten in der Vergangenheit ohne greifbare Resultate blieben oder weil die Ansprüche einer bestimmten Art von Wissenschaftstheorie radikal in Frage gestellt wurden. Um zu demonstrieren, dass sich eine wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie nach wie vor lohnen kann, möchte ich im nächsten Schritt den Begriff des methodologischen Naturalismus ins Spiel bringen. Dieser Begriff bündelt die Bemühungen um eine Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild und eignet sich insofern, die Prämissen von Empirisierungsprogrammen in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu analysieren.<sup>10</sup>

## 2. Methodologischer Naturalismus

Grob umrissen, besagt der methodologische Naturalismus als philosophische Position, dass sich die Methoden der Naturwissenschaften auf alle Wissensgebiete übertragen lassen und dass eine Verwissenschaftlichung dieser Wissensgebiete über eine Orientierung an naturwissenschaftlichen Methoden erreicht werden kann. Damit zeichnet sich ab, wogegen sich der methodologische Naturalismus wendet: gegen die Idee, dass sich die Methoden der Naturwissenschaften *nicht* auf alle Wissensgebiete übertragen lassen und dass eine Verwissenschaftlichung dieser Wissensgebiete auch *ohne* eine Orientierung an naturwissenschaftlichen Methoden erreicht werden kann. Der methodologische Naturalismus ist selbst keine Methode, sondern eine Idee davon, welche Methoden in allen Wissenschaften gleichermaßen zum Einsatz kommen sollten.<sup>11</sup> Zugespitzt formuliert, lautet seine

9 Gegen diesen Vorschlag könnte man nun abermals den ersten der beiden Einwände vorbringen, die ich in diesem Abschnitt erörtert habe.

10 Die Analyse methodologischer Prämissen von Empirisierungsprogrammen ist selbstverständlich nur eine wissenschaftstheoretische Aufgabe neben anderen. Zum Aufgabenspektrum von Wissenschaftstheorie im Hinblick auf empirische pädagogische Forschung merkt Alich (2011) an: „Würde man sich die außerordentliche Mühe machen, die heutige empirische Pädagogik einer wissenschaftstheoretischen Analyse zu unterziehen, man würde schnell auf einen Hiatus stoßen: Produktive Ideen werden überwiegend nicht stringent behandelt, d.h. sind dadurch eingeschränkt, dass sie nur durch die enge datengestützte ‚Begründungsmethodologie‘ gerechtfertigt, jeder weiteren Prüfung aber nicht mehr ausgesetzt werden, z. B. hinsichtlich ontologischer Annahmen, Begriffsverwendungen, Beziehungen zu Messverfahren, Multiskalenbeziehungen, des Zusammenhangs von Messmodellen und theoretischen Modellen oder der Prüfungen auf Ergodizität und gradueller Ausprägung von Zufälligkeit“ (ebd., S. 84).

11 Diese Idee spielt nicht nur im pädagogischen Denken eine Rolle, sondern in zahlreichen Wissenschaften, die sich nach den Naturwissenschaften von der Philosophie gelöst haben. Sie wird sowohl *von außen* an diese Wissenschaften herangetragen, z. B. von Naturwis-

Prämisse: „Die naturwissenschaftlichen Methoden verschaffen Wissen über *alles*, worüber man etwas wissen kann, und sie sind der *einzig* verlässliche Weg.“ (Keil/Schnädelbach 2000, S. 20; Hervorhebung T. M.). Insofern könnte man sagen, der methodologische Naturalismus plädiere einerseits für die *Entgrenzung* naturwissenschaftlicher Methoden auf alle Wissensgebiete – das Schlagwort hierfür wäre „naturwissenschaftlicher Imperialismus“ – und andererseits für die *Eingrenzung* aller wissenschaftlichen Methoden auf die der Naturwissenschaften – das Stichwort hierfür wäre „methodischer Monismus“.

Auch in den Sozialwissenschaften und in der empirischen Sozialforschung stellt der methodologische Naturalismus eine einflussreiche Position dar: David Thomas (1979) definiert ihn über den Grundsatz, „that there can be a natural scientific study of society“ (ebd., S. 1), und durch die Frage: „Can social study conform to a *naturalistic* methodology, that is replicate the methodology of natural science?“ (ebd.).<sup>12</sup> David Papineau (1978) kennzeichnet den methodologischen Naturalismus in den Sozialwissenschaften durch die Auffassung, dass „the social sciences can and ought to conform to the standards set by the natural sciences“ (ebd., S. 1). Dennis Phillips und Nicholas Burbules (2000) zufolge besagt das naturalistische Ideal in den Sozialwissenschaften, dass sozialwissenschaftliche Forschung „can be, in vital respects, similar to research in the natural sciences“ (ebd., S. 66).

Angesichts der Mehrdeutigkeit dieser Begriffsbestimmungen überrascht es nicht, dass der methodologische Naturalismus in den Sozialwissenschaften nie unumstritten gewesen ist – und zwar nicht nur unter seinen Gegnern aus der hermeneutischen und ideologiekritischen Richtung, sondern auch bei Wissenschaftstheoretikern, die für die wissenschaftliche Methode große Sympathie hegen. Ein Beispiel hierfür ist Karl Popper: In seinem berühmten Referat über die Logik der Sozialwissenschaften kritisiert er vehement den methodologischen Naturalismus, „der verlangt, dass die Sozialwissenschaften endlich von den Naturwissenschaften lernen, was wissenschaftliche Methode ist. Dieser verfehlte Naturalismus stellt Forderungen auf wie: Beginne mit Beobachtungen und Messungen; das heißt zum Beispiel, mit statistischen Erhebungen; schreite dann induktiv zu Verallgemeinerungen vor und zur Theoriebildung. Auf diese Weise wirst Du dem Ideal der wissenschaftlichen Objektivität näher kommen, soweit das in den Sozialwissenschaften überhaupt möglich ist“ (Popper 1969, S. 107). Was Popper hier kritisiert, ist aber eigentlich nicht der methodologische Natura-

wissenschaftlern, die sich dem Gegenstandsbereich dieser Wissenschaften zuwenden, als auch *von innen* entwickelt, z. B. als eine eigene Strategie der Verwissenschaftlichung.

12 Die Forderung, die Methoden der Naturwissenschaften in den Sozialwissenschaften zu replizieren oder *kopieren*, wird oftmals in die Forderung transformiert, neue Methoden zu *erfinden*, die allerdings genauso streng, zuverlässig, objektiv und erfolgreich sein sollten wie naturwissenschaftliche Methoden.

lismus schlechthin, sondern nur jene theorieleose, induktivistische Variante, die er immer wieder im Namen des hypothetisch-deduktiven Wissenschaftsmodells und des Fallibilismus angreift (z. B. Popper 1934/1982, S. 23ff.). Keinen Zweifel lässt er jedoch daran, dass die wissenschaftliche Methode, die von den Naturwissenschaften Vorbildlich angewendet wird, in allen Wissenschaften gelten sollte.

Poppers missverständliche Begriffsverwendung wirft die Frage auf, wie sich der Begriff des methodologischen Naturalismus zu anderen Begriffen für metatheoretische Positionen verhält, die ähnlich definiert werden und bereits hinreichend bekannt sind. In diesem Zusammenhang wären zunächst einmal Missverständnisse zu klären, die sich auf die *Bedeutung* des Begriffs beziehen: Was unterscheidet den methodologischen Naturalismus beispielsweise vom Positivismus (vgl. Kolakowski 1966/1971), vom Szientismus,<sup>13</sup> vom Empirismus oder vom kritischen Rationalismus (vgl. Hacking 1983/1996; Albert 1971)? Darüber hinaus wären Missverständnisse zu klären, die sich insgesamt auf die *Verwendung* des Naturalismusbegriffs beziehen: Welchen Nutzen und welche Nachteile hat es, vom „Naturalismus“ zu sprechen (vgl. Quine 2000)? Handelt es sich um einen Kampfbegriff aus dem Arsenal wissenschaftlicher „Ideenpolitik“ (Lübbe 1975)? Wie verhält es sich mit der Verwendung des Begriffs als „Abwehrformel“ im pädagogischen Diskurs (vgl. Tenorth 2000)?

Diese Rückfragen sind berechtigt, verlangen aber eine ausführliche Diskussion, die ich in diesem Beitrag nicht leisten kann. Festhalten möchte ich lediglich, dass „Naturalismus“ ein Familienname für wissenschaftstheoretische und philosophische Positionen ist, der nicht nur zur Fremdetikettierung, sondern auch und vor allem zur positiven Selbstkennzeichnung ge-

13 Eine der bekanntesten Definitionen des Szientismusbegriffs stammt von Habermas (1968/1973): „„Szientismus“ meint den Glauben der Wissenschaft an sich selbst, nämlich die Überzeugung, daß wir Wissenschaft nicht länger als *eine* Form möglicher Erkenntnis verstehen können, sondern Erkenntnis mit Wissenschaft identifizieren müssen“ (ebd., S. 13). Detel (2007b, S. 105) zufolge behauptet der Szientismus, „dass *jede* Wissenschaft alle methodologischen Kriterien zu erfüllen hat, die für Naturwissenschaften gelten“, während der Anti-Szientismus behauptet, „dass es Wissenschaften gibt (z. B. verstehende Wissenschaften), die zwar die Kriterien der Wissenschaftlichkeit, der Bestätigung und Widerlegung sowie der Akzeptanz und Verwerfung von Theorie erfüllen (...), aber keine Naturwissenschaften sind“ (ebd., S. 106). Diese Kennzeichnung ist aus meiner Sicht etwas schief, denn das liefe darauf hinaus, dass jeder, der neben den Naturwissenschaften die Formalwissenschaften Mathematik und Logik zum Kreis der Wissenschaften zählt, Anti-Szientist wäre. Der Szientismus behauptet nicht, dass alle Wissenschaften, die es gibt, Naturwissenschaften sind, sondern nur, dass sich jede Wissenschaft an den Gütekriterien der Naturwissenschaften messen lassen muss, wobei man meist die Formalwissenschaften als Sonderfall charakterisiert, der bei solchen Festlegungen ausgeklammert werden muss (für eine solche Argumentation im Kontext von Pädagogik als empirischer Wissenschaft vgl. Rössner 1976, S. 67).

braucht wird.<sup>14</sup> Jack Ritchie (2008) meint deshalb, unter Philosophen im englischsprachigen Raum sei die gängigste Antwort auf die Frage, welche philosophische Position man vertrete: „I’m a naturalist’. It is certainly the answer I would give. Naturalism is the current philosophical fashion, at least in this part of the world“ (ebd., S. 1).

Wenn man den methodologischen Naturalismus auf die Formel bringt, dass sich jede empirische Forschung an den Methoden der Naturwissenschaften orientieren sollte, dann ist die Frage, was dies im Einzelnen heißt. Um diese Frage zu klären, wähle ich im Folgenden zwei Empirisierungsprogramme aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aus. Zunächst gehe ich auf die Empirische Erziehungswissenschaft der 1960er und 1970er Jahre ein und auf den Vorrang, den sie der wissenschaftlichen Methode gibt.

### 3. Empirische Erziehungswissenschaft: Orientierung an der wissenschaftlichen Methode

In der Programmatik der Empirischen Erziehungswissenschaft – ich beziehe mich im Folgenden auf Wolfgang Brezinka und Lutz Rössner als Protagonisten dieses Ansatzes – spielt der methodologische Naturalismus sowohl implizit als auch explizit eine Rolle. Brezinka verwendet den Begriff meines Wissens nach nicht, lehnt sich in seinen Ausführungen zur „Metatheorie der Erziehung“ (1978) jedoch eng an die analytische Wissenschaftstheorie an, um sein Programm der Empirischen Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin zu entwickeln.<sup>15</sup> Er unterscheidet dabei zwischen Wissenschaft als Aussagensystem über einen Gegenstandsbereich und Wissenschaft als Tätigkeit der Wissensproduktion (vgl. ebd., S. 31). In der zweiten Variante ist Wissenschaft gleichbedeutend damit, die Regeln der wissenschaftlichen Methode anzuwenden, nach denen die „Naturwissenschaften (...) schon lange verfahren“ (ebd., S. 35). Die wissenschaftliche Methode besteht aus all den Verfahren, die Wissenschaftler anwenden, um Hypothesen zu prüfen und logisch einwandfreie Theorien zu gewinnen (vgl. ebd.). Die Regeln der wissenschaftlichen Methode dienen als Kriterium, um Wissenschaft von Nicht-Wissenschaft abzugrenzen: „Je nachdem, ob jemand diesen Regeln gemäß vorgeht oder nicht, wird seine Tätigkeit als wissenschaftlich oder nicht-wissenschaftlich bezeichnet“ (ebd.).

Ausgehend von diesen methodologischen Festsetzungen spricht sich Brezinka für eine Empirische Erziehungswissenschaft aus, deren „harter

14 Das ist bei den Begriffen „Positivismus“ und „Szientismus“ offensichtlich anders; bei den Termini „kritischer Rationalismus“ und „Empirismus“ könnte man sich darüber streiten, ob und wie sie zur Selbstverortung benutzt werden (Stichwort „lip service“).

15 Durch seinen Fokus auf Disziplinarität gerät Brezinkas Ansatz in eine interessante Spannung zum damaligen Mainstream analytischer Wissenschaftstheorie und Erziehungsphilosophie, der eine (relativ) selbständige Wissenschaft von der Erziehung weder für notwendig noch für möglich hielt (vgl. hierzu Müller 2014).

Kern“ aus technologischen Problemen besteht, „die gelöst werden müssen, um Erziehungsziele verwirklichen zu können“ (ebd., S. 72). Für ihn ist eine auf klar abgrenzbare Fragestellungen konzentrierte Disziplin der Gegenwart zu einer „enzyklopädisch angelegte(n) Super-Wissenschaft vom Werden der Persönlichkeit unter dem Einfluß von Gesellschaft und Kultur“ (ebd., S. 71f.) – ein Seitenhieb gegen die als Integrationswissenschaft konzipierte Pädagogische Anthropologie der damaligen Zeit. Die thematische Konzentration auf die technologische Fragestellung soll theoretische Fortschritte ermöglichen. Was ist damit gemeint? „Theoretische Fortschritte machen heißt vor allem: zu Gesetzmäßigkeiten gelangen, mit deren Hilfe man erklären kann, was sich ereignet hat, und eventuell auch voraussagen kann, was sich unter bestimmten Bedingungen ereignen wird.“ (ebd., S. 72) Nur wenn versucht werde, diese „Aufgabe der Theorienbildung“ zu lösen, könne man von Erziehungswissenschaft „im strengen Sinne“ sprechen (ebd.). Brezinka hält es für realistisch, dass die Empirische Erziehungswissenschaft eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung im Sinne eines Systems von „logisch miteinander verbundenen, mehr oder weniger gut bestätigten Gesetzhypothesen“ (Brezinka 1979, S. 34) entwickelt, das die „Voraussetzung für Erklärungen, für Voraussagen und für die Lösung technologischer Fragen“ (ebd.) darstellt.<sup>16</sup>

Neben der wissenschaftlichen Methode und ihren allgemeinen Regeln, die für jede wissenschaftliche Tätigkeit gelten, erwähnt Brezinka, dass die Einzelwissenschaften spezielle Forschungsverfahren anwenden, die gegenstands- und problemspezifisch sind (vgl. Brezinka 1978, S. 35f.). Er greift damit eine Unterscheidung auf, die beispielsweise der Physiker und Wissenschaftstheoretiker Mario Bunge in „Scientific Research“ (1967), einem voluminösen Standardwerk analytischer Wissenschaftstheorie, entfaltet hat. Bunge bezeichnet die generelle wissenschaftliche Methode als „strategy of scientific research“ (ebd., S. 14) und unterscheidet diese von speziellen Forschungstechniken, die er „scientific tactics“ (ebd., S. 15) nennt. Ich möchte diese Unterscheidung hier kurz erläutern, weil sie für die weitere Diskussion von Interesse ist.

Laut Bunge ist die generelle wissenschaftliche Methode „a procedure applying to the whole cycle of investigation into every problem of knowledge“ (ebd., S. 8). Im Unterschied zu dieser gegenstandsunabhängig anwendbaren Strategie werden die Taktiken der Forschung in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand und vom über diesen Gegenstand

16 Brezinka (1979) erläutert weiter: „Um dieses Ziel erreichen zu können, muß die wissenschaftliche Methode angewendet werden. Sie besteht – vereinfacht ausgedrückt – darin, daß auf der Grundlage des verfügbaren Wissens über einen Problembereich Fragen gestellt und als Antwort vorläufige Annahmen (Hypothesen) entworfen werden, die dann hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit den Tatsachen und hinsichtlich ihrer logischen Beziehungen zu den anderen relativ bewährten Hypothesen der Theorie geprüft werden (...)“ (ebd., S. 34; Hervorhebung T. M.)

verfügbaren Wissen entwickelt und angewendet. Solche Forschungstechniken können Bunge zufolge konzeptioneller und empirischer Art sein. Zu den *konzeptionellen Techniken* zählt er bspw. konkrete Verfahren der Problemdefinition und Hypothesenbildung, zu den *empirischen Techniken* konkrete Designs von Experimenten sowie Verfahren zur Durchführung von Messungen und zur Entwicklung von Instrumenten der Datengewinnung und -auswertung (vgl. ebd., S. 14f.). In diesem Zusammenhang weist Bunge auch darauf hin, dass sich manche Forschungstechniken, auch wenn sie nicht so universell sind wie die wissenschaftliche Methode, in verschiedenen Forschungsfeldern anwenden lassen (z. B. Baumdiagramme, Wiederholungen, Zufallsstichproben), während andere Forschungstechniken (z. B. die Röntgendiagnostik) nur eine begrenzte Reichweite haben und nicht ohne weiteres in andere Forschungsfelder exportiert werden können (vgl. ebd., S. 15ff.). Bunge führt seine Unterscheidungen in der These zusammen, dass zwischen den Wissenschaften kein strategischer Unterschied besteht, sondern strategische Einheit: „the special sciences differ only by the tactics they use to solve their peculiar problems, but they all share the scientific method. This, rather than being an empirical finding, follows from the following *Definition* [sic!]: A science is a discipline using the scientific method for the purpose of finding general patterns (laws)“ (ebd., S. 15).

Brezinka greift Bunges Überlegungen auf, um die Empirische Erziehungswissenschaft programmatisch an der wissenschaftlichen Methode als gemeinsamer bzw. einheitlicher Strategie aller Wissenschaften auszurichten. Er legt sie nicht auf eine bestimmte Forschungstaktik fest, sondern zieht eine gegenstands- und problemadäquate Vielfalt von Untersuchungsverfahren und -techniken in Betracht. Gleichwohl sind die Spielräume, die sein Empirisierungsprogramm eröffnet, nicht so groß, wie man vermuten könnte. Denn durch den Vorrang der wissenschaftlichen Methode ist die Empirische Erziehungswissenschaft programmatisch darauf festgelegt, nach *Gesetzmäßigkeiten* zu suchen. Hinzu kommt, dass die inhaltlichen Spielräume durch die *technologische Orientierung* Empirischer Erziehungswissenschaft begrenzt werden (vgl. hierzu Herzog 2011).

Während sich Brezinka nur zwischen den Zeilen zum methodologischen Naturalismus äußert, spricht Lutz Rössner (1976) offen darüber, „Erziehungswissenschaft als kritisch-rationale empirische Sozialwissenschaft (...) im naturwissenschaftlichen Denkstil“ (ebd., S. 64) zu konzipieren. Er weist den Vorwurf, die Empirische Erziehungswissenschaft fordere, „naturwissenschaftliche Untersuchungsverfahren auf Phänomene aller realwissenschaftlichen Objektbereiche zu übertragen“ (ebd., S. 98), als Missverständnis zurück, indem er wie Brezinka zwischen der wissenschaftlichen Methode im Allgemeinen und Untersuchungsverfahren im Besonderen unterscheidet. Rössner zufolge fordert die Empirische Erziehungswissenschaft lediglich, die „von den Naturwissenschaften entwickelten und mit Erfolg angewendeten Methoden bzw. die wissenschaftliche Methode des Erken-

nens (...) auch in der Erziehungswissenschaft anzuwenden“ (ebd.). Anders als Brezinka, der bezogen auf die wissenschaftliche Methode eher systematisch argumentiert, erwähnt Rössner das historische Argument der *Herkunft* der wissenschaftlichen Methode und identifiziert dabei die wissenschaftliche Methode (im Singular) mit den naturwissenschaftlichen Methoden (im Plural). Zugleich möchte er, ähnlich wie Brezinka, eine am „naturwissenschaftlichen Denkstil“ geschulte Empirische Erziehungswissenschaft scharf „von jedem ideologisierten Wissenschaftsbegriff“ (ebd., S. 64) abgrenzen. Damit gerät das oben erwähnte Abgrenzungsproblem in den Blick, das auch für die Empirische Erziehungswissenschaft zentrale Bedeutung hat. Auffällig ist, dass die Übergänge zwischen (a) der Abgrenzung der Wissenschaft von Ideologie, Metaphysik, Religion oder Aberglauben und (b) der Abgrenzung gegenüber anderen (zumindest akademisch etablierten) Wissenschaften und Wissenschaftsverständnissen bei Brezinka und Rössner *fließend* sind. Dieses Oszillieren zwischen einem kritisch-aufklärerischen und einem szientistischen Wissenschaftsverständnis findet sich häufiger in der analytischen Wissenschaftstheorie, besonders drastisch etwa bei Albert (1971), der zu Brezinkas und Rössners Referenzautoren zählt.

Festhalten lässt sich bis hierhin, dass die Orientierung am *Denkstil* der Naturwissenschaften für den methodologischen Naturalismus der Empirischen Erziehungswissenschaft kennzeichnend ist. Die Protagonisten dieses Empirisierungsprogramms unterscheiden dabei zwischen genereller wissenschaftlicher Methode sowie spezifischen, gegenstands- und problemabhängigen wissenschaftlichen Verfahren, ohne eines oder mehrere dieser Untersuchungsverfahren auszuzeichnen. Allgemeine methodologische Festsetzungen wie die Falsifizierbarkeit von Aussagen im Sinne eines Scheiterns an der Erfahrung reichen aus ihrer Sicht auf dem Weg zur Empirisierung und Verwissenschaftlichung aus.

#### 4. Evidenzbasierte Pädagogik: Der Vorrang randomisierter Untersuchungen

In Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hat das Programm evidenzbasierter Pädagogik in den letzten Jahren vor allem deshalb zu lebhaften Diskussionen geführt, weil es von politischer Seite quasi per Dekret verordnet wurde und auf eine neue, vielleicht sogar neuartige Verhältnisbestimmung von Forschung, Politik und Praxis zielt (vgl. Bellmann/Müller 2011). Die Fundierung in *evidence* und die Effektivitätsorientierung unter dem Slogan „What works“ dürften weitere Gründe dafür sein, warum dieses Programm zumindest innerscientifisch keine integrative Kraft entfalten konnte, sondern grundsätzliche Debatten über die Ausrichtung pädagogischer Wissenschaft und Forschung ausgelöst hat und teilweise als Kampfansage verstanden wurde. Soweit ich sehe, spielt der Begriff des methodologischen Naturalismus weder in der Programmatik noch in den sie flankie-

renden Auseinandersetzungen eine prominente Rolle. In kritischen wissenschaftstheoretischen Analysen ist vielmehr von den „positivistischen Dogmen“ die Rede, die das Programm evidenzbasierter Pädagogik reanimiert (vgl. Howe 2009/2011), sowie vom „natural science approach“, den die Anhänger evidenzbasierter Pädagogik radikal und einseitig auslegen (vgl. Phillips 2006). Gerade der zweite Kritikpunkt wirft jedoch die Frage auf, inwiefern die evidenzbasierte Pädagogik einen methodologischen Naturalismus vertritt.

Dass sich die evidenzbasierte Pädagogik an den Naturwissenschaften orientiert, wird zunächst einmal daran deutlich, dass ihre Anhänger eine wissenschaftliche Revolution pädagogischer Forschung fordern, die das nachholen soll, was die angewandten Natur- und die Ingenieurwissenschaften schon seit Ende des 19. Jahrhunderts erreicht haben. In diesem Sinne meint etwa der Psychologe Robert Slavin (2002): „At the dawn of the 21st century, education is finally being dragged, kicking and screaming, into the 20th century. The scientific revolution that utterly transformed medicine, agriculture, transportation, technology, and other fields early in the 20th century almost completely bypassed the field of education“ (ebd., S. 16). Auf der Oberfläche argumentiert Slavin historisch, wenn er die Anwendungserfolge bestimmter Wissenschaften und die von ihnen ausgehende tiefgreifende Transformation bestimmter Praxisfelder hervorhebt. Dahinter steckt freilich ein systematisch bedeutsames Argument, das den Erfolgen der angewandten Naturwissenschaften die Rückständigkeit der Pädagogik gegenüberstellt und damit bestimmte Wissenschaften als Vorbilder für die Verwissenschaftlichung der Pädagogik ausweist. Slavin unterstreicht dieses Argument, indem er nach den Gründen für Fortschritt und Erfolg fragt: „The most important reason for the extraordinary advances in medicine, agriculture, and other fields is the acceptance by practitioners of evidence as the basis for practice. In particular, it is the randomized clinical trial – more than any single medical breakthrough – that has transformed medicine“ (ebd.). Die praktische Akzeptanz des randomisierten Experiments als Produzent von *evidence* sei auch der Schlüssel zur Transformation der Pädagogik. Die Konzentration pädagogischer Forschung auf randomisierte Experimente biete zugleich „a once-in-a-lifetime opportunity to reverse the ‘awful reputation’ that educational research has among policymakers“ (ebd., S. 18).

Slavins von mir exemplarisch herangezogenes Plädoyer dafür, sich an erfolgreichen angewandten Naturwissenschaften zu orientieren, deckt sich weitgehend mit der Programmatik evidenzbasierter Pädagogik, die man in wissenschafts- und bildungspolitischen Stellungnahmen findet (z. B. National Research Council 2002; CERI 2007). Manche dieser Stellungnahmen gehen über Empfehlungen hinaus und definieren einen „Goldstandard“ wissenschaftlicher Forschung, den allerdings nur randomisierte kontrollierte Experimente und Feldstudien erfüllen, d. h. Forschungstechniken, die die

Wirksamkeit einer bestimmten Intervention in einer (per Zufallsauswahl zusammengestellten) Experimentalgruppe mit einer (ebenfalls per Zufallsauswahl zusammengestellten) Kontrollgruppe vergleichen.<sup>17</sup> Randomisierte Untersuchungsverfahren gelten, trotz einiger Einschränkungen hinsichtlich ihrer externen und internen Validität, als das wirksamste Mittel, um Wissen darüber zu gewinnen, was wirkt (vgl. Towne/Hilton 2004; König 2013).

Solche (nicht zuletzt durch politische Entscheidungen autorisierten) methodologischen Festsetzungen könnte man als Hinweis darauf deuten, dass der methodologische Naturalismus evidenzbasierter Pädagogik darin besteht, *dünne durch dichte methodologische Regeln zu ersetzen*. Die Unterscheidung zwischen dünnen und dichten methodologischen Regeln entnehme ich der philosophischen Diskussion um eine empirisch-deskriptive, naturalisierte Methodologie, die sich von der traditionellen analytischen Wissenschaftstheorie abwendet. In diesem Zusammenhang heißt es bei Ritchie (2008): „Thin rules are (...) very general and abstract. Thick methodological rules are like those involved in designing double-blind clinical trials. They provide a richer, more detailed account of the methods used by scientists“ (ebd., S. 89). Dichte methodologische Regeln, so könnte man ergänzen, eignen sich aber nicht allein dazu, wissenschaftliche Methoden detaillierter als in der traditionellen analytischen Wissenschaftstheorie zu beschreiben. Sie können auch dazu dienen, detaillierter als bislang *vorzuschreiben*, was wissenschaftliche Forschung ausmacht und welche Forschungstechniken dabei verwendet werden sollten. In der Programmatik evidenzbasierter Pädagogik ist diese zweite Tendenz deutlich zu erkennen: Nur jenes wissenschaftliche Wissen soll als evident akzeptiert und als Grundlage politischen und pädagogischen Handelns in Betracht gezogen werden, das in randomisierten Untersuchungen sowie in darauf aufbauenden Metaanalysen – ein Aspekt, auf den ich hier nicht weiter eingehe – gewonnen wird. Dieses exklusive Methodenverständnis kann man auch als Paradigma evidenzbasierter Pädagogik bezeichnen (vgl. Bellmann/Müller 2011, S. 14f.). Exklusiv ist es insofern, als es bestimmte Forschungstechniken präferiert und andere Untersuchungsverfahren als unter Wirksamkeitsgesichtspunkten nachrangig ausschließt.

In der Programmatik evidenzbasierter Pädagogik korrespondiert das exklusive Methodenverständnis mit einem hierarchischen Verständnis von Wissensformen. Damit greift auch die evidenzbasierte Pädagogik das in der Wissenschaftstheorie immer wieder traktierte Abgrenzungsproblem auf. Die Abgrenzung wissenschaftlichen Wissens von bloßem Meinen und von Ideologie spielt dabei eine ähnlich prominente Rolle wie in der Empirischen Erziehungswissenschaft. So heißt es etwa in einem „Manifesto for Evi-

17 Die politische Entscheidung, Regeln der wissenschaftlichen Methode festzusetzen, blendet aus, dass sich die Randomisierung als Untersuchungsverfahren in der experimentellen Forschung erst relativ spät, nämlich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, durchgesetzt hat und zu dieser Zeit äußerst umstritten war (vgl. hierzu Hacking 1988).

dence-Based Education“, Erziehung und Bildung seien zu wichtig, um sie bestimmen zu lassen von „unfounded opinion, whether of politicians, teachers, researchers or anyone else“ (Coe 1999). Ähnlich argumentieren Rudolf Tippelt und Jutta Reich-Claassen (2010), wenn sie reformrelevantes evidenzbasiertes wissenschaftliches Wissen von Ideologie und der Berufung auf Autoritäten abgrenzen: „Die Gestaltung von Bildungssystemen muss sich an der (empirischen) *Realität* pädagogischer Handlungsfelder und am Wissen darüber orientieren, welche gestaltbaren Einflüsse auf pädagogische Felder einwirken. Alternativen – wie bspw. die nicht erfahrungsgestützte Orientierung an Ideen und Ideologien oder auch an pädagogischen Klassikern – liefern heute keine adäquaten Anhaltspunkte für Handlungsmöglichkeiten und Reformmaßnahmen“ (ebd., S. 23). Solche Abgrenzungen bieten, trotz (vielleicht auch: wegen) ihrer Simplizität, immer wieder einige argumentative Vorteile. Vor allem erlauben sie es, die eigene Position als wahre, gerechtfertigte Meinung zu profilieren und sie in eine aufklärerische Tradition zu stellen, die sich kritisch gegen vermeintlich überkommene, unvernünftige, ideologische bzw. nicht-wissenschaftliche Überzeugungen wendet (vgl. Hampe 2009). Vor diesem Hintergrund können andere Abgrenzungen, die in der evidenzbasierten Pädagogik programmatisch mindestens genauso relevant sind, weniger problematisch erscheinen. Ich denke dabei zum einen an die Abgrenzung wissenschaftlichen Wissens, das theoretisch fundiert und empirisch abgesichert ist, von nicht-wissenschaftlichem Wissen, das praktisch ist und durch Umgang und Erfahrung erworben wurde – eine Abgrenzung, die dem Versprechen, die pädagogische Praxis auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen und so zu professionalisieren, zugrunde liegt (kritisch hierzu Herzog 2011). Ich denke zum anderen an die Abgrenzung verschiedener Formen wissenschaftlichen Wissens, vor allem an die Abgrenzung eines in randomisierten Studien gewonnenen Wissens von anderen Formen empirischen Wissens, das mit quantitativen Methoden gewonnen wird. In der Diskussion um die Programmatik evidenzbasierter Pädagogik werden diese Abgrenzungen nicht immer ausgewiesen, was Missverständnisse (auch: Selbstmissverständnisse) begünstigt.

Festhalten lässt sich bis hierhin, dass der methodologische Naturalismus der evidenzbasierten Pädagogik darin besteht, konkrete (dichte) methodologische Regeln festzulegen und ein bestimmtes Untersuchungsverfahren als *Goldstandard* wissenschaftlicher Forschung auszuwählen. Die Protagonisten dieses Empirisierungsprogramms orientieren sich an einzelnen, in der Anwendung erfolgreichen Naturwissenschaften, vor allem an der Medizin, die sie sich zum Vorbild nehmen, um eine wissenschaftliche Revolution im Bereich der Erziehung und Bildung in Gang zu setzen.

## 5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag habe ich dafür argumentiert, bei der Arbeit am Begriff der Empirie eine wissenschaftstheoretische Perspektive zu berücksichtigen.

Konkret ging es mir darum, zeitgenössische Empirisierungsprogramme in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Zur Begründung meines Vorschlags habe ich in einem ersten Schritt verdeutlicht, dass die Kritik an einer bestimmten Tradition von Wissenschaftstheorie berechtigt ist, man aus ihr aber nicht den Schluss ziehen sollte, wissenschaftstheoretische Reflexion sei insgesamt irrelevant oder unzeitgemäß. Auch die Tendenz, Wissenschaftstheorie zugunsten von Wissenschaftsgeschichtsschreibung, Wissenschaftssoziologie oder empirischer Wissenschaftsforschung zu verabschieden, kann zu Problemverlusten führen – gerade wenn dabei übersehen wird, dass sich das Selbstverständnis der Wissenschaftstheorie längst gewandelt hat und die systematische Reflexion wissenschaftlicher Methoden heute keinen Vorrang mehr beansprucht, sondern als ein wissenschaftsreflexiver Zugang neben anderen gilt.

In einem zweiten Schritt habe ich den Begriff des methodologischen Naturalismus vorgestellt und erläutert, inwiefern er sich für die Analyse und Kritik methodologischer Prämissen von Empirisierungsprogrammen in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eignet. An zwei Beispielen – der Empirischen Erziehungswissenschaft der 1960er/1970er Jahre und der zeitgenössischen evidenzbasierten Pädagogik – habe ich demonstriert, dass der methodologische Naturalismus als abstraktes wissenschaftstheoretisches Modell jeweils unterschiedlich respezifiziert wird: Während im Programm der Empirischen Erziehungswissenschaft die Einheit der wissenschaftlichen Methode eine tragende Rolle spielt, gründet das Programm der evidenzbasierten Pädagogik auf der Präferenz für randomisierte kontrollierte Studien, die sich in den angewandten Naturwissenschaften als besonders erfolgreich erwiesen haben, um technologisches Wissen zu gewinnen. Die gegenstands- und problemspezifische Vielfalt von Forschungstechniken, die das Programm Empirischer Erziehungswissenschaft in Rechnung stellt, wird im Programm evidenzbasierter Pädagogik abgeblendet und durch eine Hierarchie von Forschungstechniken ersetzt, deren Maßstab Wirksamkeitsgesichtspunkte sind.

Auch wenn sich beide Programme in ihrer Fokussierung technologischer Problemstellungen ähneln, unterscheiden sie sich doch darin, wie sie Methode und Gegenstand relationieren: Für die Empirische Erziehungswissenschaft stellt die wissenschaftliche Methode eine *Strategie der Verwissenschaftlichung* dar, die in den Naturwissenschaften schon lange erfolgreich ist und nun auch in der Erziehungswissenschaft mit verschiedenen gegenstands- und problemangemessenen Taktiken verfolgt werden soll. Für die evidenzbasierte Pädagogik geht es hingegen nicht um eine sukzessive Verwissenschaftlichung nach naturwissenschaftlichem Vorbild, sondern um eine wissenschaftliche Revolution, die mit der konsequenten Anwendung einer bestimmten *Forschungstaktik* durchgeführt werden soll. Diese Taktik kann man allerdings kaum als gegenstands- und problemspezifisch bezeich-

nen. Vielmehr scheint es sich um eine gegenstands- und *problemindifferente* Taktik zu handeln, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie nicht auf einen bestimmten Gegenstandsbereich und Problemzusammenhang beschränkt ist, sondern sich für angewandte Naturwissenschaften ebenso wie für die Pädagogik eignet. Die evidenzbasierte Pädagogik setzt, so könnte man schlussfolgern, eine Forschungstaktik mit einer wissenschaftlichen Strategie gleich und unterbietet zumindest insofern das Differenzierungsniveau der Empirischen Erziehungswissenschaft. Sie wiederholt damit den Fehler, nur die Forschung für wissenschaftlich zu halten, welche die gleichen Verfahren anwendet wie die Naturwissenschaften (kritisch hierzu bereits Greenwood 1956/1972, S. 180).

Trotz der skizzierten Unterschiede eint die beiden betrachteten Empirisierungsprogramme das Bestreben, gesicherte Erkenntnisse zu produzieren und über bloße Meinungen und Ideologie hinauszugelangen. Um dies zu erreichen, liegt es für beide Programme nahe, sich an den erfolgreichen Naturwissenschaften und ihren bewährten Methoden zu orientieren. Die Orientierung an etablierten Wissenschaften und ihren Methoden mag einige Vorteile mit sich bringen (etwa Reputationsgewinne), hat aber auch gravierende Nachteile. Einer von ihnen besteht darin, dogmatisch zu werden und neue Einsichten zu erschweren. Der Philosoph Alfred North Whitehead hat diese Haltung einst als Obskurantismus bezeichnet: „Obskurantentum ist die Weigerung, frei über die möglichen Begrenztheiten traditioneller Methoden zu spekulieren. Ja noch mehr: es ist die Weigerung zu glauben, daß solche Spekulationen wirklich wichtig werden können, das Herumreiten auf ihren möglicherweise gefährlichen Nebenwirkungen“ (Whitehead 1929/1974, S. 38; vgl. hierzu auch Hampe 2009). In diesem Sinne bleibt abschließend festzuhalten, dass wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Empirie auch darin besteht, sich mit obskurantistischen Tendenzen kritisch auseinanderzusetzen und Alternativen zur Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild aufzuzeigen.

## Literatur

- Albert, Hans (1971): Kritische Rationalität und politische Theologie. Zur Analyse der deutschen Situation. In: Ders.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München: Piper, 45-75
- Alisch, Lutz-Michael (2011): Wissenschaftstheoretischer Nichtfundamentalismus. In: Zlatkin-Troitschanskaia (2011): 74-90
- Angermüller, Johannes (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a. M.: Campus
- Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2000): Ellen Keys reformpädagogische Vision. Das „Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim/Basel: Beltz

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann/Müller (2011): 9-32
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam
- Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bourdieu, Pierre (1997/2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Breinbauer, Ines-Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel: Reinhardt
- Brezinka, Wolfgang (1979): Metatheorie der Erziehung vom empirisch-analytischen Standpunkt aus. In: Röhrs, Hermann (1979): 27-38
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: Erziehungswissenschaft 20, Heft 39, 27-33
- Bunge, Mario (1967): Scientific Research I. The Search for System. Berlin u. a.: Springer
- Carrier, Martin (2006): Wissenschaftstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius
- Cartwright, Nancy/Hardie, Jeremy (2012): Evidence-Based Policy: A Practical Guide to Doing It Better. Oxford u. a.: Oxford University Press
- Casale, Rita (2011): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In: Breinbauer/Weiß (2011): 45-59
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21, Heft 41, 43-66
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2007): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris: OECD
- Coe, Robert (1999): A Manifesto for Evidence-Based Education. URL: <http://www.cem.org/evidence-based-education/manifesto-for-evidence-based-education> (letzter Zugriff am 20.03.2014)
- Detel, Wolfgang (2007a): Grundkurs Philosophie. Band 4: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Reclam

- Detel, Wolfgang (2007b): Grundkurs Philosophie. Band 5: Philosophie des Sozialen. Stuttgart: Reclam
- Detrich, Ronnie/Lewis, Teri (2012): A Decade of Evidence-Based Education: Where Are We and Where Do We Need to Go? In: Journal of Positive Behavior Interventions 15, Heft 4, 214-220
- Dewey, John (1938/2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Feyerabend, Paul (1975/1983): Wider den Methodenzwang. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Greenwood, Ernest (1956/1972): Das Experiment in der Soziologie. In: König (Hrsg.): 171-220
- Habermas, Jürgen (1968/1973): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hacking, Ian (1983/1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften. Stuttgart: Reclam
- Hacking, Ian (1988): Telepathy: Origins of Randomization in Experimental Design. In: ISIS 79, 427-451
- Hagner, Michael (2008): Bye-Bye science, welcome pseudoscience? Reflexionen über einen beschädigten Status. In: Rupnow u. a. (2008): 21-50
- Hagner, Michael (2012): Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll die Wissenschaft sein? In: Ders. (2012): 9-50
- Hagner, Michael (Hrsg.) (2012): Wissenschaft und Demokratie. Berlin: Suhrkamp
- Hampe, Michael (2009): Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In: Jaeggi/Wesche (2009): 353-371
- Haug, Matthew C. (Hrsg.) (2014): Philosophical Methodology. The Armchair or the Laboratory? London/New York: Routledge
- Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. URL: [http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05\\_Vortrag\\_Prof\\_Helmke.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05_Vortrag_Prof_Helmke.pdf) (letzter Zugriff am 20.03.2014)
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis - ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann/Müller (2011): 123-145
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff/Hirschauer/Lindemann (2008): 165-187
- Howe, Kenneth R. (2004): A Critique of Experimentalism. In: Qualitative Inquiry 10, Heft 1, 42-61
- Howe, Kenneth R. (2009/2011): Positivistische Dogmen, Rhetorik und die Frage nach einer Wissenschaft von der Erziehung. In: Bellmann/Müller (Hrsg.): 57-92

- Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.) (2009): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Keil, Geert/Schnädelbach, Herbert (2000): Naturalismus. In: Dies. (Hrsg.): 7-45
- Keil, Geert/Schnädelbach, Herbert (Hrsg.) (2000): Naturalismus. Philosophische Beiträge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kitcher, Philip (2011): Science in a Democratic Society. New York: Prometheus Books
- König, Johannes (2013): Standpunkt: Methoden und Designs der empirischen Forschung im edukativen Bereich – Bestandsaufnahme und Barrieren für experimentelle Forschung. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 107, Heft 1, 19-22
- König, René (Hrsg.) (1956/1972): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Kořakowski, Leszek (1966/1971): Die Philosophie des Positivismus. München: Piper
- Kuhn, Thomas S. (1970/1978): Logik oder Psychologie der Forschung? In: Ders.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 357-388
- Lange, Hermann (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 91, Heft 2, 144-159
- Lenzen, Dieter (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Hamburg: Rowohlt
- Lübbe, Hermann (1965/1975): Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs. Freiburg/München: Alber
- Maasen, Sabine (2010): Neurogouvernementalität Ahead? Diskursanalytische Untersuchungen am Beispiel des Experimentalsystems Neuropädagogik. In: Angermüller (2010): 183-206
- Müller, Thomas (2014): Wie verwissenschaftlicht man die Pädagogik? Respezifikationen des methodologischen Naturalismus bei Israel Scheffler und Wolfgang Brezinka. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript
- Münch, Richard (2012): Braucht die Soziologie einen neuen Positivismusstreit? Zum instrumentellen und reflexiven Gebrauch der Soziologie. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie 1, 25-37
- National Research Council (2002): Scientific Research in Education. Washington: National Academy Press
- Nicht, Jörg/Müller, Thomas (2014): Über den Status von Modellen in der empirischen Lernleistungs- und Unterrichtsforschung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript

- Papineau, David (1978): For Science in the Social Sciences. London: Macmillan
- Phillips, D. C./Burbules, Nicholas C. (2000): Postpositivism and Educational Research. Lanham: Rowman & Littlefield
- Phillips, D. C. (2006): A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. In: Educational Research Review 1, 15-26
- Pollak, Guido (2002): Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg. Beiheft 1, 231-240
- Popper, Karl R. (1934/1982): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr
- Popper, Karl R. (1969): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Theodor W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 103-123
- Puster, Rolf W. (1999): Empirie. In: Sandkühler (1999): 313-316
- Quine, Willard Van Orman (2000): Naturalismus – oder: Nicht über seine Verhältnisse leben. In: Keil/Schnädelbach (2000): 113-127
- Reid, Alan D./Hart, E. Paul/Peters, Michael A. (Hrsg.) (2014): A Companion to Research in Education. Dordrecht u. a.: Springer
- Ritchie, Jack (2008): Understanding Naturalism. Stocksfield: Acumen
- Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1979): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft
- Rössner, Lutz (1976): Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften. In: Speck, Josef (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band II: Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 60-106
- Rorty, Richard (1993): Ist Naturwissenschaft eine natürliche Art? In: Ders.: Eine Kultur ohne Zentrum. Vier philosophische Essays. Stuttgart: Reclam, 13-47
- Rowbottom, Darrell P. (2014): Educational Research as Science? In: Reid/Hart/Peters (2014): 145-153
- Rupnow, Dirk u. a. (Hrsg.) (2008): Pseudowissenschaft. Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Russell, Bertrand (1931/1953): Das naturwissenschaftliche Zeitalter. Stuttgart/Wien: Humboldt
- Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1999): Enzyklopädie Philosophie. Band 1: A-N und Band 2: O-Z. Hamburg: Meiner
- Slavin, Robert E. (2002): Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. In: Educational Researcher 31, Heft 7, 15-21
- Slavin, Robert E. (2008): Evidence-Based Reform in Education: what will it take? In: European Educational Research Journal 7, Heft 1, 124-129

- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: Borrelli/Ruhloff (1996): 170-182
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Baader/Jacobi/Andresen (2000): 301-322
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 22-39.
- Tetens, Holm (1999): Wissenschaft. In: Sandkühler (1999): 1763-1773
- Tetens, Holm (2013): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. München: Beck.
- Thomas, David (1979): Naturalism and social science. A post-empiricist philosophy of social science. Cambridge/New York: Cambridge University Press
- Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010): Stichwort „Evidenzbasierung“. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4, 22-23.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey (2011): Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: W.W. Norton and Company.
- Towne, Lisa/Hilton, Margaret (Hrsg.) (2004): Implementing Randomized Field Trials in Education: Report of a Workshop. Washington: The National Academies Press. URL: [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=10943](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10943) (letzter Zugriff am 20.03.2014)
- Whitehead, Alfred North (1929/1974): Die Funktion der Vernunft. Stuttgart: Reclam
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.) (2011): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS

Edgar Forster

## Evidenz in der Erziehungswissenschaft analysieren

### Notizen zur Epistemologie

„Losungswort, Erkennungszeichen, Zugangsrecht oder ein ‚Signal der Zugehörigkeit zu allen politischen Situationen‘.“

Derrida, *Schibboleth*

„Ein Satz, der Verkettungen herstellt und selbst weiter verkettet werden soll, ist immer ein *pagus*, Grenzland, in dem die Diskursarten um den Verkettungsmodus kämpfen. Krieg und Handel.“

Lyotard, *Der Widerstreit*

„Das Dispositiv hat also eine dominante strategische Funktion.“

Foucault, *Schriften III*

In loser Form sind hier einige epistemologische und methodologische Bemerkungen zur Analyse von Evidenz in der Erziehungswissenschaft zusammengestellt, und ich halte mich an die Auffassung, dass die Bedeutung eines Begriffs darin liegt, wie er gebraucht wird, um eine Formulierung von Wittgenstein aufzunehmen. Was bedeutet, dass Evidenz der Einsatz in einem Sprachspiel ist? Zumindest dies: Evidenz ist nicht nur Element eines Diskurses und repräsentiert seine Regeln des Aussagbaren; sie ist Regulativ von Praktiken, generiert Tätigkeiten, orchestriert wissenschaftliche und politische Netzwerke und produziert *social imaginaries*.

Die Notizen sind während der Analyse des Begriffs Evidenz entstanden, und ich habe sie in den vergangenen Wochen mehrfach ergänzt und überarbeitet (vgl. Forster 2014). Die wichtigste Quelle der Analyse von Evidenz als Teil der forschungspolitischen Strategie der OECD zur Bildungsforschung und Bildungspolitik ist der 2007 vom OECD *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* publizierte Report *Evidence in Education*. Er beruht auf vier Seminaren, die zwischen 2004 und 2006 in den USA, Schweden, den Niederlanden und in Großbritannien zu folgenden Themen durchgeführt wurden: Erstens: wer sind die Akteure im Prozess der Vorbereitung, Implementierung und Umsetzung von *evidence-informed policy research* und wie ist die Qualität der Interaktion und Kommunikation zwischen Akteuren? Zweitens: Welche Methodologien und Epistemologien sind in den Forschungsgemeinschaften vorherrschend? Und drittens wird

nach Mechanismen gefragt, mit deren Hilfe Spannungen und Schwierigkeiten im Prozess der Durchsetzung von *evidence-informed policy research* gelöst werden können. Der Bericht besteht aus vier Teilen: Der erste Teil behandelt die politische Bedeutung und die methodologische Konzeption von Evidenz; der zweite Teil berichtet von der Rolle nationaler *brokerage agencies*, die zwischen Forschung und Politik vermitteln; Teil drei präsentiert Beispiele für *evidence-based policy research* aus OECD-Ländern; und der vierte Teil stellt, wiederum aus unterschiedlichen nationalen Perspektiven, die Positionen der Politik vor. Mit *Evidence in Education* nimmt die OECD das Thema „erziehungswissenschaftliche Forschung“ wieder auf, das sie bereits 1995 mit dem CERI-Report *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges* (1995a) das Thema *educational research* angestoßen hat, um auf nationalstaatliche Forschungspolitik Einfluss zu nehmen.

*Evidence in Education* ist kein Referenzrahmen für eine Theorie der Evidenz, sondern Gegenstand der Analyse über die Formierung des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensfeldes und der strategischen Funktion, die dem Begriff Evidenz dabei zukommt: Auf welches Problem antwortet der Einsatz des Begriffs „Evidenz“? Welches Wissen und welche wissenschaftliche und politische Praxis legitimiert der Begriff? Wer beruft sich auf Evidenz – welche Evidenz? – und zu welchem Zweck?

Man könnte diese Form der Analyse von Evidenz *epistemologisch* nennen, denn sie gibt Auskunft über die Bedingungen, unter denen sich ein Wissensfeld formiert und Gegenstände zu Objekten des Wissens werden. Auf welche Weise wird das Pädagogische gedacht, welche Ansprüche werden an pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen gestellt und was ist die Funktion von Evidenz in diesem Prozess? Mit anderen Worten: Was sind *social imaginaries*, die Eingang in Begriffe wie Erziehungswissenschaft, Empirie, Forschung oder professionelles Handeln finden? Weshalb verblassen umgekehrt Fragen oder Denktraditionen? Welche Fragen kehren wieder und welche Prozesse sind irreversibel zu Ende?

Die epistemologische Analyse von Evidenz beruft sich auf keine Definition von Evidenz (eine solche ist vielmehr Resultat der Analyse) und sie begrenzt das Feld der Analyse nicht; das Auftauchen des Begriffs formiert das Feld, das aus heterogenen Elementen besteht, wie am Beispiel von *Evidence in Education* gezeigt werden kann. Darin wird der Begriff Evidenz in der Form eines wissenschaftlichen Disputes über wissenschaftstheoretische Standards und methodische Prinzipien eingeführt (vgl. Cook & Gorard 2007). Als *imaginary* für ‚reine‘ Wissenschaft bildet Evidenz die Grundlage für politische Steuerung. Slavin (2008, S. 5) setzt Evidenz in Opposition zu Ideologie, Launenhaftigkeit, Politik und Marketing. Evidenz = Wissenschaftlichkeit = Interessellosigkeit = Objektivität = Rationalität = Überlegtheit usw. Für jedes Wort lassen sich wiederum Bedeutungsfelder kreieren, die ein Universum an Wertungen repräsentieren (z. B. launenhaft = unbe-

ständig, flatterhaft, unberechenbar, unstet, unzuverlässig = eigensinnig, exzentrisch, sprunghaft = kapriziös = befangen, gehemmt, gezwungen = überspannt, fantastisch, verstiegen, bizarr = wankelmütig usw.).

Natürlich ist Evidenz *auch* ein methodologischer Begriff. Er repräsentiert ein genau definiertes Set methodischer Operationen, die einem wissenschaftlichen Prinzip verpflichtet sind. Aber Evidenz repräsentiert darüber hinaus eine positivistische Wissenschaftskultur, eine Forschungsstrategie und Wissenschaftspolitik (institutionalisiert zum Beispiel in Form von *brokerage agencies*) und eine technologische Politik gesellschaftlicher Steuerung, die darauf abzielt, die demokratische Gestaltung der Gesellschaft zu begrenzen. Das OECD-Konzept von Evidenz beruht auf methodisch präzise definierten Interventionsstudien und auf der industriellen Produktion von *large-scale assessments*, sie wird über wissenschaftliche und politische Netzwerke finanziert und politisch durchgesetzt. Der *comparative turn* legitimiert diese Form der Wissensproduktion und bildet die Voraussetzung für das *imaginary* der Konkurrenz als Motor der Dynamisierung von Gesellschaft. In *Evidence of Education* ist diese Form der Entgrenzung des Konzepts „Evidenz“ abgebildet. Evidenz ist mehr als der wissenschaftlich-methodische Purismus aussagt. Darin besteht die ideologische Funktion des Evidenzbegriffs (vgl. Laclau 1997).

Wenn man die Evidenzdebatte in eine Reihe mit dem Positivismusstreit und dem Methodenstreit in den Sozialwissenschaften stellt, prolongiert man den Purismus und damit die Ideologie von Evidenz; man verkennt die strategische Funktion von Evidenz im Raum der politischen Ökonomie.

Es ist weder beliebig noch notwendig, in welche historische Reihe und in welchen systematischen Zusammenhang die Evidenzdebatte gestellt wird. Diese Kontingenz der artikulatorischen Praxis interessiert mich in der folgenden Analyse. Die Bedeutung des Begriffs „Evidenz“ ist das Resultat einer artikulatorischen Praxis oder einer Praxis der Verkettung. Evidenz ist sowohl Element der Verkettung als auch Verkettungsprinzip. Sie organisiert strukturlogisch heterogene Elemente (Diskurse, Praktiken) und setzt sie zueinander in Beziehung. Auf diese Weise repräsentiert und produziert Evidenz eine spezifische Rationalitätslogik.

Ich werde im Folgenden mit drei theoretischen Einsätzen experimentieren, um Möglichkeiten der Interpretation auszuloten: Evidenz als Schibboleth (Derrida), Evidenz als Verkettungslogik (Lyotard) und Evidenz als Dispositiv (Foucault).

### Schibboleth

Nicht zufällig, vermute ich nachträglich, kommt mir zuerst das Wort „Schibboleth“ in den Sinn, als ich damit beginne, den Bedeutungsspuren von Evidenz zu folgen und seine strategische Funktion in Diskursen zu untersuchen. Was legitimiert mich, in die Welt einer Wissenschaft einzutreten, deren Regeln ich nicht teile, sondern zum Gegenstand der Analyse mache?

Was legitimiert mich, anders als allgemein und abstrakt über Evidenz zu sprechen?

Das Wort „Schibboleth“ ist mir zuerst bei der Lektüre von Paul Celans Gedichten begegnet, ohne Sinn und Verständnis und dann bei Jacques Derrida. *Schibboleth – Für Paul Celan*. Das Wort hat die Bedeutung eines Lösungswortes und verweist im Alten Testament auf eine tragische Begebenheit an den Ufern des Jordans. „Man gebrauchte es während des Krieges oder danach zum Passieren eines bewachten Grenzübergangs. Die Wichtigkeit dieses Wortes lag weniger in seiner Bedeutung als in der Art, wie man es aussprach. Der Sinnbezug oder der Sachbezug war aufgehoben, neutralisiert, ausgeklammert: dies im Gegensatz, wenn man so sagen kann, zu einer phänomenologischen ‚epoché‘, die in erster Linie auf der Bedeutung beharrt“ (Derrida 1986, S. 51). Die erste Funktion von Evidenz wäre die eines Lösungswortes. Wenn man es richtig ausspricht, gewährt es Zutritt zu einem abgegrenzten und streng bewachten Feld der Wissenschaft. Richtig aussprechen heißt nicht, die wissenschaftliche Bedeutung zu kennen, sondern die Sprache der Wissenschaftsgemeinschaft zu sprechen, um Zugehörigkeit zu demonstrieren: die ‚richtigen‘ Begriffe zu verwenden, die ‚korrekten‘ Referenzen anzuführen, den ‚akzeptierten‘ Begriff von Wissenschaft in der wissenschaftlichen Praxis und die dazugehörige Wissenschaftskultur zu verkörpern (an den richtigen Stellen zu lachen, sich mit den richtigen Personen zu unterhalten, in der richtigen Form Kritik üben, sich auf die richtige Weise in Hierarchien zu verhalten usw.). Evidenz ist deswegen ein „Zeichen der Zugehörigkeit, eine politische Parole“ (ebd., S. 52).

Damit ein Wort als *Schibboleth* funktionieren kann, muss man nicht nur die Bedeutung des Wortes verstehen oder seinen Sinn wissen, es genügt nicht nur zu wissen, wie man dieses Wort ausspricht, damit es als Lösung funktioniert, sondern man muss den Unterschied auch aussprechen können, man muss den Unterschied, den das Wort zu einem Lösungswort macht, beherrschen. Evidenz ist das Erkennungszeichen einer gelebten Praxis. „Jedoch ist es das verschlüsselte Zeichen, das man mit dem Anderen *teilen können* muß, und dieses Unterscheidungsvermögen (*pouvoir différentiel*) muß in sich selbst eingeschrieben sein, will sagen in seinen eigenen Körper ebenso wie in den Körper der eigenen Sprache, eines nach Maßgabe des anderen. Diese Einschreibung des Unterschieds in den Körper [...] ist jedoch nicht natürlich, sie hat nichts von einer angeborenen, organischen Fähigkeit. Ihr Ursprung selbst setzt die Zugehörigkeit zu einer kulturellen und sprachlichen Gemeinschaft, zu einem Milieu, in welchem sie erlernt werden, kurz einer Verbündung, voraus“ (ebd., S. 59). Es ist nicht möglich, sich selbst und die anderen über die Zugehörigkeit zu täuschen, indem man vorgibt, die Lösung zu kennen. Ein *Schibboleth* hat selbst keine andere Bedeutung als die Zugehörigkeit herzustellen und zu demonstrieren. Es begründet ein Universum, in dem jedes Element sich mit allen anderen verknüpft und sich zu einer spezifischen, bedeutungsvollen Konfiguration zu-

sammenschließt. „Wir haben häufig von Konstellationen gesprochen: Mehrere heterogene Einzigartigkeiten finden sich zur Gestirnskonfiguration eines einzigen datierten Merkmals zusammen [...]“ (ebd., S. 76). Evidenz ist Element dieser Konfiguration und zugleich ihr Name. Zugehörigkeit ist die Voraussetzung, um als Teil der *scientific community* wahrgenommen und gehört zu werden. Die Zugehörigkeit und Sichtbarkeit in einer wissenschaftlichen Gemeinschaft manifestieren sich durch die Teilhabe am Wahrsprechen. Für diese Zugehörigkeit bildet Evidenz eines von mehreren Signalwörtern. Wenn man Evidenz als Schibboleth nimmt, dann instituiert und repräsentiert Evidenz Bedeutung. Die Sprache könne nur von einem *Ort* her eine Bedeutung erlangen. „Unter Ort verstehe ich ebensogut den Bezug zu einer Grenze, ein Land, ein Haus, eine Schwelle, wie auch jedwede Landschaft, jede *Situation*, von welcher her sich praktisch und pragmatisch die Bündnisse knüpfen, die Kontrakte, die Codes und die Konventionen sich etablieren, welche dem Bedeutungs-losen Bedeutung geben, die Lösungswörter instituierten, die Sprache zu dem hinformen, was über sie hinausgeht, die aus ihr einen Gestus, eine Gebärde des Schreitens machen [...]“ (ebd., S. 63f.). Solche Codes und Konventionen definieren ein wissenschaftliches Feld von den Grenzen her (Ulrich charakterisiert auf diese Weise das Schibboleth im Unterschied zum Symbol, das das Versprechen und die Verheißung eines Bündnisses hervorhebt; vgl. Mader 2006, S. 78, FN 218).

Evidenz funktioniert als Lösungswort, aber jede strategische Funktion ist flüchtig und dem Begriff äußerlich. Die Funktionsfähigkeit hängt von der ‚Kraft‘ ab, Verkettungen zu bilden. Diese Kraft bildet sich durch die Fähigkeit des Begriffs, Bedeutungen zu generieren, die den Begriff übersteigen und die Geschichte seiner Bedeutungen erweitern. Irgendwann wird der Begriff Evidenz in das Meer der anderen Begriffe zurückgespült werden und ein Wort unter vielen sein, das nicht fähig ist, ein Feld zu formieren.

### Verkettung

Nichts hängt vom Satz ab, aber alles von der Verkettung der Sätze, von den Nahtstellen zwischen den Sätzen. Diskursarten regeln die Verkettung: Welche Sätze lassen sich anfügen? Es gibt keinen letzten Satz, der zwischen den Diskursarten vermittelt und einen Widerstreit schlichtet. Jeder Satz gehört einer Diskursart an. Und man kann nicht aus der Praxis der Verkettung („nun muß die Verkettung ‚jetzt‘ geschehen“, Lyotard 1989/1983, S. 11) austreten. Dass wir Sätze verketteten müssen, und die Regeln, denen diese Verkettungen folgen, lassen ‚Welten‘ entstehen, die zueinander in Widerstreit geraten, der sich nicht durch die Anrufung einer übergeordneten Instanz auflösen lässt. ‚Welt‘ ist ein Hilfsbegriff für die Verkettung von Sätzen und Diskursarten zu einem Komplex, der zu anderen Komplexen in Widerstreit tritt (wie bei Lyotard die ‚Welt‘ der Holocaust-Leugner).

Evidenz bezeichnet nichts anderes als die Verkettung von Sätzen. Welche Sätze fügen sich aneinander? Auf diese Weise bildet sich ein „Uni-

versum“ mit eigenen Begriffen und Codes. Die Praxis des Verkettens, der Nahtstellen und der Übergänge müssten sich zeigen lassen. Ich möchte versuchen, dies an einer längeren, der einleitenden Passage aus *Evidence in Education* zu demonstrieren. Es handelt sich um die ersten Absätze aus dem ersten Kapitel *The Evidence Agenda, Part One: Setting the Stage: The Evidence Agenda and Methodological Issues*, verfasst von Tracey Burns und Tom Schuller vom *OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*.

„In recent years a number of public crises have seized the attention of the world and required rapid responses from governments to ensure the health and safety of the public and maintain their confidence in policy makers. The 2001 UK foot and mouth crisis and the emergence of SARS in Asia and Canada highlight the difficulties of decision-making for policy makers and also the necessity for time-sensitive information on which to base those decisions. In each of the above examples, dramatic action needed to be taken urgently. These decisions resulted in substantial economic and societal losses, as well as worldwide reaction to piles of scorched carcasses, delayed elections, passengers wearing masks while taking public transport, and restricted movement. The dangers were contained and the emergencies passed, but *post factum* evaluations revealed that perhaps the policy decisions taken were not, in fact, the most effective or efficient ones available.

An even bigger issue is that of climate change. Here the debate has been very public, including much on the nature and reliability of the evidence presented, notably in respect of the report by Sir Nicholas Stern. Here the contestability of research and the difficulty of matching time frame to analysis and action were very much in evidence.

Although extreme examples, these real-life instances illustrate the dilemma facing policy-makers of all stripes, including education, who must make swift, time-sensitive decisions based on the information they have available. Yet often the information that is readily available is not ‘perfect’ research on the subject. This could be either because the rigorous research relevant to policy needs has not been conducted; or because there is a disjunct between policy and research communities such that the relevant information is not widely disseminated and so overlooked by the policy maker; or simply that the research that is available is contradictory and so does not suggest a single course of action that could be reflected in policy. Yet clearly it is crucial that policy decisions be made with the best available evidence, as the decisions made can, as the above examples demonstrate, have far-reaching impacts on all members of society.

Interest in and discussion on how educational policy is aided by research, and specifically on what kinds of evidence from research count or should count in policy and practice, have grown dramatically in the last several years. Discourse on the nature of scientific evidence, challenges for raising awareness of policy makers, and pleas to bring research into classrooms all trigger intense and sometimes heated debate on what constitutes ‘evidence-based’ or ‘evidence-informed policy’, the terms which have come to denote this field, and which we define as ‘the conscientious and explicit use of current best evidence in making decisions and choosing between policy options’ (S. 15f.).

Was sind die Nahtstellen zwischen den Sätzen, von denen Lyotard (1989/1983, S. 11) sagt, dass dort das Denken, die Erkenntnis, die Ethik, die Politik, die Geschichte, das Sein auf dem Spiel stehe? Der erste Satz lautet: „In recent years a number of public crises have seized the attention of the world and required rapid responses from governments to ensure the health and safety of the public and maintain their confidence in policy makers“

[Hervorhebung E.F.]. Formal besteht diese Aussage aus zwei Sätzen, die miteinander verkettet werden:

- In recent years a number of public crises have seized the attention of the world;
- and required rapid responses from governments to ensure the health and safety of the public and maintain their confidence in policy makers (dieser Satz ist selbst eine Verkettung – “... and maintain their ...” – die interpretiert werden könnte).

Erstens, „es geschieht ein Satz“, sagt Lyotard (ebd., Nr. 184), ein Spieleinsatz mit einem Satz über die Krise. Diese Wahl ‚erzwingt‘ die folgenden Verkettungen. „Wie wird sein Schicksal sein, welchem Zweck wird er untergeordnet werden, in welcher Diskursart wird er Platz finden“ (ebd.)? Der Aufruf der Krise verweist nicht sofort auf Evidenz, sondern sie adressiert das Bild einer schnellen und vernünftigen (weil gefahrenabwendenden) Sicherheitspolitik. Der Spieleinsatz eröffnet ein strukturiertes Feld, denn kein Satz ist der erste, andere Sätze und Verkettungsmodi gehen ihm voraus. Aber unvermittelt zeigt sich, weshalb es die Anrufung der Krise braucht. Sie legitimiert die *evidence agenda*.

Ich werde etwas präziser bestimmen, worin die Eigenschaft der Krisenanrufung für diesen Diskurs besteht. Zum einen werden Krisen nicht als Elemente einer historischen Kette gedacht. Sie gehen nicht auf Ereignisse zurück, sondern stehen am Beginn einer historischen Kette und lösen Ereignisse aus. Der initiale (es gibt keine Ursache der Ursache) oder komplexe (es gibt nicht einen Verursacher) Charakter von Krisen ist wichtig, um eine technologische (und nicht politische) Krisenlösungen vorzuschlagen. Zum anderen haben Krisen in der obigen Diktion den Charakter unabwiesbarer Ereignisse. Sie brechen über die Bevölkerung herein und sind gefährlich – für die Gesundheit der Bevölkerung, für die Sicherheit der Öffentlichkeit und für das politische System (das Vertrauen in die Politik).

Auf eine Krise diesen Typs‘ gibt es nur *eine* Antwort. *Nebenbei*: In formaler Hinsicht verstehe ich unter einem technologischen Diskurs eine Verkettungslogik, die idealtypisch immer genau *einen* Satz *erzwingt*: Beschränkung der Optionen (auf die Zahl 1), Beschränkung der Kontingenz und Verstärkung der Notwendigkeit.

In der Diktion der OECD ist die ‚Krise‘ ein Spieleinsatz, der einen technologischen Diskurs im Feld der Politik ‚ins Rollen bringt‘. Die Technologie hat ihre Grundlage in einer Wissenschaft, die politische Entscheidungen präformiert, indem sie sie in technologische Entscheidungen transformiert, auf die es eindeutige, sprich: evidenzbasierte Antworten gibt. Schließlich, um den Kreis zu schließen: Evidenzbasierte Politik ist die adäquate Antwort auf Krisen.

Der oben wiedergegebene Krisendiskurs ‚erzwingt‘ eine spezifische Verkettung. Es folgen keine Sätze über die Verursacher oder über die Akteure der Krise, keine Sätze über die politische Verantwortung für die Krise. Die Herauslösung der Krise aus jedem gesellschaftlichen Zusammenhang ist das zentrale Charakteristikum des Krisendiskurses. Auf der Basis dieser Voraussetzung funktioniert eine technologische Verkettungslogik. Der Diskurs ist wissenschaftlich-technischer und nicht politischer Art, aber die Auswirkungen sind politisch, ökonomisch, sozial. Zum politischen Diskurs steht der wissenschaftlich-technische aufgrund der Charakterisierung der Krise und der Antwort darauf im Widerstreit. Sein Modus lässt sich an der Reaktion auf eine ‚objektive‘ (nicht politische) Krise ablesen: „decision-making“ und „the necessity for time-sensitive information on which to base those decisions“.

„Der Satz, der den Operator des Übergangs ausdrückt, verwendet die Konjunktion *und* (*und so weiter, und so fort*). Dieser Ausdruck signalisiert eine einfache Adjunktion, die Beifügung eines Ausdrucks zu einem anderen, nichts weiter [...]. Die Parataxis konnotiert also den Abgrund des Nichtseins, der sich zwischen den Sätzen auftut, sie beharrt auf dem Erstauen darüber, daß etwas beginnt, wenn das, was gesagt wird, gesagt wird. Das *und* ist die Konjunktion, die die Diskontinuität (oder das Vergessen), wie sie der Zeit wesentlich ist, am bedrohlichsten erscheinen läßt, gerade indem sie ihr mit der Kontinuität (oder der Retention) entgegenwirkt, die gleichfalls wesentlich ist“ (Lyotard 1989/1983, Nr. 100). In der Literatur wird der parataktische Stil verwendet, um Unfassbarkeit, Rätselhaftigkeit, Unlösbarkeit auszudrücken. Unverbunden und unverstanden reihen sich Aussagen aneinander. Umgekehrt überbrückt und maskiert im technologischen Evidenzdiskurs die Konjunktion den Abgrund und stellt einen Zusammenhang und einen scheinbar ‚zwingenden‘ Sachverhalt her.

Die nächste Eigenschaft der Verkettung betrifft die Qualität der Entscheidung: „dramatic action needed to be taken urgently“. Die Rede ist von „swift, time-sensitive decisions“ und „rapid responses“. Die Annahme, dass qualitätsvolle Entscheidungen schnelle Entscheidungen sind, resultiert aus dem Bild der Krise und seinen Auswirkungen und legitimiert die Substitution von Politik durch Technologie. Deliberation kostet Zeit, aber Krisenmanagement folge ‚Sachzwängen‘. Politik als Antwort auf die Krise erfordere wissenschaftsbasierte Entscheidungsgrundlagen und nicht politische Gestaltungskraft. Mit Rosa (vgl. 2005, S. 391ff.) könnte man diese Dynamik als ständigen Versuch begreifen, die aufgrund der Desynchronisierung entstandene und ständig neu entstehende Kluft zwischen den „mannigfachen und institutionalisierten Zeitstrukturen der politischen Willensbildung, Entscheidungsfindung und -implementierung mit dem Rhythmus, dem Tempo, der Dauer und der Sequenz der sozialen Entwicklung“ zu schließen. Die paradoxe politische Zeit der Spätmoderne beeinflusst politische Entscheidungen, weil der Zeitraum für Entscheidungen schrumpft: „Although extreme examples,

these real-life instances illustrate the dilemma facing policy-makers of all stripes, including education, who must make swift, time-sensitive decisions based on the information they have available“. Das Quantum der notwendigen Entscheidungen, die Reichweite der Entscheidungswirkungen und der Planungsbedarf infolge wachsender Kontingenzen nehmen zu. Die Beschleunigung hat eine Reihe von Konsequenzen für die Gesellschaft. Zu ihnen zählen Verrechtlichung, De-Regulierung und Privatisierung, eine Verschiebung der Machtbalance von der Legislative zur Exekutive (vgl. Rosa 2005, S. 408) und die Förderung von *evidence-informed policy research* zu Lasten von Grundlagenforschung.

Auf die Paradoxien der politischen Zeit – Verkürzung des Zeithorizonts und Verknappung der Zeitressourcen vs. Erweiterung des Zeithorizonts und Steigerung des Zeitbedarfs – reagiert die OECD-Forschungspolitik mit der Forderung nach Umstellung erziehungswissenschaftlicher Forschung auf evidenzbasierte *policy research*. Sie müsse, um ihre politische Funktion erfüllen zu können, drei Voraussetzungen genügen: Ihre Ergebnisse sind entscheidungsrelevant, sie sind politischen Entscheidungsträgern bekannt und sie sind nicht widersprüchlich und einfach lesbar, so dass sie eine auch in der Öffentlichkeit gut nachvollziehbare Entscheidungsgrundlage bilden können.

- *Entscheidungsrelevanz*: Entscheidungsrelevanten Fragen gehen Entscheidungen darüber voraus, *welche* Themen *wie* zum Gegenstand einer Entscheidung werden sollen. Forschung ist Teil eines umfangreichen politischen Prozesses, der die Logik der Forschung (welche Themen, welche Probleme, welche Fragen) bestimmt. Forschung resultiert aus einem ‚vordemokratischen Entscheidungsprozess‘, durch den politische, ökonomische und Wissenschaftseliten gesellschaftliche Entwicklungen steuern. Die OECD schafft Räume für solche Prozesse durch ihre Netzwerke und Seminare, aus denen Publikationen wie der Report *Evidence in Education* hervorgehen. Institutionalisiert werden vordemokratische Steuerungsprozesse durch *brokerage agencies*, die zwischen Forschung und Politik vermitteln (vgl. CERI 2007, Abschnitt 2, S. 53ff.; vgl. Thompson 2014).
- *Widerspruchsfreiheit*: Als Widerspruchsfreiheit wird hier nicht das in der Logik bekannte Prinzip der Konsistenz von Aussagen, die sich wechselseitig nicht widersprechen, bezeichnet, sondern die Widerspruchsfreiheit von Forschungsergebnissen. Diese Form der Widerspruchsfreiheit wird durch methodische Settings erreicht. Der *golden standard* definiert Kriterien für evidenzbasierte Forschung. Sie basiert auf einem doppelten Ausschluss: Ausschluss widerstreitender Erkenntnisinteressen und Ausschluss von Methoden und wissenschaftlichen Paradigmen, die zum definierten Standard evidenzbasierter Forschung im Widerspruch stehen.

- *Lesbarkeit*: Ergebnisse aus Forschungen sollen eindeutig und damit unmittelbar lesbar sein. Eindeutige Ergebnisse benötigen keine weiteren Interpretationsschritte. Sie bilden unmittelbar einsehbare Grundlagen für Entscheidungen. Vergleichende Analyse wie die bekannten PISA-Länder-Rankings zählen in der OECD zu den bemerkenswertesten Verfahren der Herstellung von Evidenz. Kerstin Martens (vgl. 2007) spricht von einem „*comparative turn*“ in der OECD *education policy*. Die unmittelbare Lesbarkeit ist selbst eine komplexe gesellschaftliche Konstruktion. So muss etwa ein Bildungsvergleich als sinnvoll erkannt werden können, indem sich die Länder als in einem wechselseitigen Wettbewerbsverhältnis stehend begreifen.

Alle drei Kriterien für Evidenz funktionieren, weil jedes für sich zumindest ein Universum darstellt. „Es gibt das, was bedeutet wird, wovon, für wen und durch wen dies bedeutet wird: ein Universum“ (Lyotard 1989/1983, Nr. 111). Nicht die Entscheidungsrelevanz verursacht Unbehagen, sondern der Umstand, dass die Zustimmung zu diesem Kriterium die Akzeptanz des „Universums“ verlangt, sprich zu all den vorgelagerten Entscheidungen, die dazu führen, nur noch Forschungsfragen zuzulassen, über die in der verlangten Form entschieden werden kann. Diese Wissenspolitik und Forschungsstrategie unterscheidet sich von autonomer Forschung, die die Reflexion erkenntnisleitender Prinzipien, die Kritik des Universums, als notwendigen Teil ihrer Forschung begreift. Auf ähnliche Weise verhält es sich mit den beiden anderen Kriterien; ihre Anerkennung öffnet ein Universum an Bedeutungen und Praktiken, die die „Vielfalt von Spieleinsätzen“ in der Forschung, ihre Möglichkeiten, restringiert.

„Die Vielfalt von Spieleinsätzen, die mit der Vielfalt der Diskursarten einhergeht, bewirkt, daß jede Verkettung zu einer Art ‚Sieg‘ der einen über die anderen wird. Letztere bleiben ungenutzte, vergessene, verdrängte Möglichkeiten“ (Lyotard 1989/1983, Nr. 184). Wenn man Widerspruchsfreiheit als Kriterium anerkennt, dann akzeptiert man auch die vielen „Siege“ auf dem Weg zu dieser Widerspruchsfreiheit. Der Streit zwischen Verfechtern qualitativer und quantitativer Methoden liegt auf diesem Weg und zuvor der Positivismusstreit. Das sind nur zwei bekannte Wegmarken. Sie haben selbst Universen generiert und bezeugen einen Widerstreit. Auch das Kriterium der Lesbarkeit erzeugt ein eigenes Universum oder ist Teil davon, denn der *comparative turn* schließt an die Logik der Konkurrenz an, die aufgrund von Alltagserfahrungen (etwa im Sport) unmittelbar einzuleuchten scheint.

Notiz (6. April 2013) über das Unbehagen beim Schreiben: „Unbehagen beim Schreiben über Evidenz; das unausweichliche Gefühl der Zumutung eines hegemonialen Machtanspruchs durch Verführung, Drohung, Überredung, Pochen auf Einsicht: ‚Entscheide dich, ob du in der Wissenschaft ernst genommen werden willst!‘ ‚Du kritisierst Evidenz? Leugnest du

ihren Wert? Willst du nicht auch wissen, wie sich eine Sache verhält?‘ ‚Du kannst natürlich auch weiterhin eloquente Meinungsbildung betreiben!‘ Usw. Umgekehrt, Unbehagen an der Kritik; die Unzulänglichkeit der eigenen kritischen Position (‚Du hast nicht bedacht, dass ...‘). Schwierigkeit, mit dem Dualismus zu brechen, weil die Begriffe ins Abstrakte fliehen. Man müsste darauf beharren, Begriffe in Konfigurationen, als Elemente in Konstellationen zu untersuchen, sie in ihrer Konkretheit zu nehmen, sprich im Zusammenhang mit und in Relationalität zu anderen Begriffen. Eine Sprache gegen Zumutungen finden.“ – Lyotard (1989/1983, Nr. 22): „Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw. Es bedarf einer angestregten Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können, wenn man vermeiden will, daß dieser Widerstreit sogleich von einem Rechtsstreit erstickt wird und der Alarmruf des Gefühls nutzlos war. Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm entsprechende Idiome verschafft.“

Die technologische Verkettung in *Evidence in Education* hat die Aufgabe, jene Felder zu meiden, die den Widerstreit zulassen oder begünstigen. In der Wissenschaft ist das ein positivistisches Phantasma und in der Politik ein Phantasma technologischer Steuerung, aber der Begriff der Krise stützt dieses Phantasma (auf der Ebene der Politik) und der Begriff Evidenz stützt das Phantasma auf der Ebene der Wissenschaft. Technologische Politik ist *a\_version* (A. Bramberger) von/gegen Deliberation: „In der deliberativen, beratenden Politik, in der Politik der modernen Demokratien exponiert sich der Widerstreit, obwohl der transzendente Anschein einer alleinigen Zweckmäßigkeit, die ihn meistern würde, ihn fortwährend vergessen und erträglich macht“ (Lyotard ebd., Nr. 210). In der Wissenschaft wird dieses Phantasma durch methodische Kontrolle belebt. Aber dieses Wissenschaftsideal verfährt nicht naiv, sondern ideologisch: ‚Wir wissen, dass Wissenschaft mehr ist als *policy research*, und wir wissen, dass Politik nicht nur aus einer Abfolge rascher Entscheidungen besteht, aber ...‘ Die Folge ist, dass Politik und Wissenschaft um dieses Phantasma herum reorganisiert werden. Dabei changieren die Aussagen. Präskriptive Sätze werden in deskriptive Sätze gekleidet. Der Begriff „Krise“ verweist auf nackte, unumstrittene Fakten, aber die Deskription geht unmittelbar in einen präskriptiven Satz über. Die Verkettung scheint logisch notwendig zu sein. Der präskriptive Satz ist von der ihm vorausgehenden Deskription angesteckt und mit einem Wahrheitswert ausgestattet.

„An das *Was sollen wir sein?* knüpft sich ein *Was sollen wir tun, um dies zu sein?* (nämlich Franzosen, reich, frei, gleich usw.). [An die Stelle von *Was sollen wir sein?* rückt in der OECD die Krisenheterik.] Diese Verkettung modifiziert den kanonischen Satz der präskriptiv-interrogativen Diskursart. Mit der Einführung von *tun* und *um* in die Frage des Sollens lässt sie dieses auf den Modus der Hypothese einschwenken: Wenn du dies sein willst, mache das. [Wenn du die Krise bekämpfen willst, mache das.] Und *tun*, das man mit dem Namen der Praxis tauft, besteht in einer vorausplanenden Berechnung von Sätzen und ihren Wirkungen, ihrer Verkettung, die zum angestrebten Zweck [spricht: Lösung der Krise] führen könnte [dies ist der Einsatzort von *policy research*]. Aber diese ‚praktische‘ Berechnung bliebe aus Mangel an Namen abstrakt, wenn sich hier in das deliberative Dispositiv nicht eine andere Diskursart unter dem Regelsystem eines anderen kanonischen Satzes einfügen [und im besten Fall das deliberative Element ersetzen] würde: *Wie ist es um die Mittel bestellt?* Der Zweck dieser Diskursart [des wissenschaftlichen Diskurses] besteht in der Erkenntnis der in Erwägung gezogenen Gegebenheiten aus dem Blickwinkel [der Forschungsperspektive] ihrer Eignung als Mittel für den höchsten Zweck [Es gibt einen eigenen Diskurs über den Versuch, den höchsten Zweck der Deliberation zu entziehen; ‚die Krise‘ ist dafür ebenso ein Beispiel wie ‚die Globalisierung‘]. Situationsanalysen, Verzeichnung der verfügbaren Kräfte, entsprechende Einschätzung der Gegner und Verbündeten, Definitionen der jeweiligen Interessen werden mittels Meinungsumfragen, Statistiken, Indizien und Informationen jeder Art abgewickelt [dies ist das Amalgam der OECD-Welt: wissenschaftliche und politische Netzwerke, eigene wissenschaftliche Einrichtungen (das *Centre for Educational Research and Innovation*), internationale Vergleichsstudien, Publikationen usw.]. Man ermittelt Wirklichkeiten, der Einsatz dieser Diskursart gilt dem Wissen. Das technisch-scientifische Wissen von Fachleuten, Experten, Ratgebern und Beratern wird herangezogen, bleibt aber einem ihm fremden Interesse untergeordnet, nämlich die oberste Vorschrift (reich, frei usw. zu sein) durchführbar zu machen. Der kognitive Satz wird auf diese Weise durch den präskriptiven zweckgerichtet“ (Lyotard ebd., Nr. 211).

Die politische Frage drückt sich für Lyotard (ebd., Nr. 221) in der Frage nach Verkettungen aus. *Wie verkettet wird*, sei eine politische Frage. Jede Verkettung erfordere eine Entscheidung und eine Legitimation der Entscheidung. An dieser Stelle kommt bei Lyotard ein dunkler Satz: „Modern wäre es“, wenn man die Frage nach den Verkettungen „nach Maßgabe des Menschen“ stelle, ohne „Legitimation durch Namen und Erzählungen“. Die Krisenerzählung ist eine Legitimation für die Forderung nach *evidence-informed policy research* und wissenschaftliche Netzwerke sowie ‚Leitfiguren‘ der Wissenschaft verbürgen die Rationalität des Diskurses. Diese Legitimationsformen naturalisieren die Verkettung von Sätzen und schließen den Raum des Politischen, einer lebendigen agonistischen Sphäre, wie sie

Chantal Mouffe (vgl. 2007) bestimmt. Das ist der Raum des Antagonismus, der Deliberation, des Entscheidens, kurz, des Handelns mit offenem Ausgang. Die „Maßgabe des Menschen“ wäre in dieser Diktion zu bestimmen als Unterbrechung der technologischen Verkettung. Rancière (vgl. 2002) würde in der Maßgabe des Menschen eine „Subjektivierungsweise des Politischen“ erkennen, die das reibungslose Funktionieren einer Ordnung unterbricht, so dass ein Streit sichtbar werden kann.

### Dispositiv

Der Begriff „Evidenz“ repräsentiert eine lange Geschichte der Suche nach Gewissheit und gesichertem Wissen. Was spräche dagegen, die in der Erziehungswissenschaft geführte Evidenzdebatte in diese Tradition des methodischen Zweifels zu stellen, über die die Suche nach Wahrheit und Wahrheitsfähigkeit führt? Die ‚realistische Wende‘, der Positivismusstreit und der Methodenstreit über analytische oder interpretative Weltzugänge wären Stationen einer solchen historischen Rekonstruktion. Aber ist dies der einzige Kontext, aus dem sich die Bedeutung und Funktion des Begriffs „Evidenz“ erschließt? Würde man mit diesem Zugriff auf den Begriff, der sich der Perspektive der Akteure der Evidenzdebatte anschmiegt, die darin eine „empirische Wende“ sehen wollen, nicht bereits eine Vorentscheidung über seine Lesart treffen? Bildet Evidenz nicht auch andere Verkettungen als methodische und methodologische? Und müsste man nicht danach fragen, was Verkettungen, die einander fremden Diskursen angehören, miteinander zu tun haben? Ohne Zweifel kann man *evidence-informed policy research* in der Erziehungswissenschaft als empirische Wende lesen, aber die stärkere These ist, dass Evidenz in der Erziehungswissenschaft eine Resonanz erzeugt, die weit über methodische Fragen hinausgeht.

Wenn man eine Kritik der Evidenz unternehmen möchte, dann müsste man die Verkettungen, ihre Logiken und Rationalitäten, zum Gegenstand der Analyse machen, ohne sich auf die historischen und ontologischen Bestimmungen des Begriffs als Autorisierungen zu berufen. Man ließe sich von ihnen nur wie von allen anderen Texten, Praktiken und Materialitäten leiten, die zueinander in ein Verhältnis treten, Evidenz (in welcher Form immer) adressieren, den Begriff oder einen Diskurs, der mit ihm verknüpft ist, hervorbringen und repräsentieren. Geschichtliche Referenzen gehören zum Analysekorpus, epistemologische Probleme und wissenschaftstheoretische Fragen, aber sie bilden nicht das exklusive Terrain von Evidenz oder den essentiellen Kern eines Begriffs, der einen Diskurs stiftet. Es verhält sich umgekehrt: Der Begriff „Evidenz“ wird durch Diskurse hervorgebracht und verändert. Und seine Funktion zeigt sich in der Verkettung heterogener Diskurse und Praktiken. Evidenz verweist auf methodische Prinzipien wissenschaftlicher Forschung, reflektiert das Verhältnis von Politik und Wissenschaft, und an Evidenz entzündeten sich hegemoniale Kämpfe um ‚richtige‘ Wissenschaft. Um die Verkettung dieser heterogenen Debatte zum Ge-

gegenstand der Analyse machen zu können, behandle ich Evidenz als Dispositiv.

In einem Gespräch mit D. Colas, A. Grosrichard und anderen, das 1977 unter dem Titel *Le jeu de Michel Foucault* in der Zeitschrift *Ornicar?* publiziert wird, diskutiert Michel Foucault sein Werk *La Volonté de savoir (Der Wille zum Wissen)*. In dieser Programmschrift zu einer *Histoire de la sexualité (Sexualität und Wahrheit)* bildet Sexualität einen neuen historischen Gegenstand, denn weder gehe es um eine Ideen- oder Mentalitätsgeschichte noch um eine Geschichte der sexuellen Praktiken oder um eine biologische Betrachtung von Sexualität. Der Begriff „Dispositiv“ beschreibt die methodologische Funktion, die Sexualität als historischen Gegenstand hervorbringt. „Ich wollte nicht die Geschichte der sexuellen Verhaltensweisen in den abendländischen Gesellschaften schreiben, sondern eine viel nüchternere und beschränktere Frage behandeln: wie sind diese Verhaltensweisen zu Wissensobjekten geworden? Auf welchen Wegen und aus welchen Gründen hat sich der Erkenntnisbereich organisiert, den man mit dem relativ neuen Wort ‚Sexualität‘ umschreibt? Es handelt sich hier um das Werden eines Wissens, das wir an seiner Wurzel fassen möchten: in den religiösen Institutionen, in den pädagogischen Maßnahmen, in den medizinischen Praktiken, in den Familienstrukturen, in denen es sich formiert hat, aber auch in den Zwangswirkungen, die es auf die Individuen ausgeübt hat, sobald man sie davon überzeugte, sie hätten in sich selbst die geheime und gefährliche Kraft einer ‚Sexualität‘ zu entdecken“ (Foucault 1983/1976, S. 7).

Der Begriff des Dispositivs taucht an dem Punkt auf, wo Foucault zeigt, wie sich ein Wissen bildet und ein Wissensobjekt entsteht. Es bezeichnet eine „heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault 1977, S. 392). Das Dispositiv ist ein Netz, das man zwischen heterogenen Elementen herstellen kann, ein „Durcheinander“, ein „multilineares Ensemble“ (Deleuze 1991, S. 153). Die Verbindungen sind kontingent, sie haben die Form einer Artikulation (bzw. Re-Artikulation), wie sie Stuart Hall (1996, S. 141) im Anschluss an Gramsci beschreibt: „[...] ‚articulate‘ means to utter, to speak forth, to be articulated. It carries that sense of language-ing, of expressing, etc. But we also speak of an ‚articulated‘ lorry (truck): a lorry where the front (cab) and back (trailer) can, but need not necessarily, be connected to one another. The two parts are connected to each other, but through a specific linkage, that can be broken. An articulation is thus the form of the connection that can make a unity of two different elements, under certain conditions.“

Bei Hall besteht die doppelte Aufgabe von Wissenschaft darin, zum einen bestehende Artikulationen zu rekonstruieren und sichtbar zu machen

und zum anderen wissenschaftliche Praxis als eine Form der Re-Artikulation von artikulierten Verhältnissen zu begreifen. Zur Frage nach der Wahrheit tritt die nach Emanzipation hinzu, wie man sie auch in der Funktion des Begriffs der Konstellation bei Benjamin und Adorno finden kann, wo sich Erkennbarkeit des gesellschaftlichen Zustandes im blitzhaften Zusammentreten zu einer Konstellation vollzieht, die als Schock eine Wahrheit aufblitzen lässt (vgl. Forster 2009). Das ist freilich nicht die Position Foucaults oder Halls; denn bei Benjamin und Adorno ist der Moment des Schocks, der die Konstellation ‚beglaubigt‘, in eine utopische Geschichtsphilosophie eingelassen.

Auf welche Weise greift eine Dispositivanalyse auf ihren Gegenstand, auf Evidenz zu? Wie weit reichen Verknüpfungen? Was begrenzt sie? Auf welcher Grundlage trifft man solche Entscheidungen, wenn keine vorgängige Bedeutung des Begriffs unterstellt werden kann? Methodisch behilft man sich in einem ersten Schritt mit dem Aufspüren des Wortes und den Verkettenungen, die von ihm weggehen und zu ihm führen. Aber wie weit man gehen wird, hängt nicht vom Wort „Evidenz“ ab, vielmehr müsste sein überschießender Sinn anerkannt werden und das heißt umgekehrt, dass das Wort als reiner Knotenpunkt aufgefasst wird, als eine Art Relaisstation, die den Austausch von heterogenen Elementen organisiert. Zugleich jedoch ist Evidenz auch ein heterogenes Element in einem Diskurs, so dass bei Evidenz ein Changieren zwischen verschiedenen Ebenen in die Analyse einfließen müsste.

Wenn man Evidenz von Sinn entleert denkt: Wie verhält sich der Begriff zu seiner Geschichte? Zur Geschichte seiner Verknüpfungen? Und wie könnte man es vermeiden, den Begriff von der Bedeutung seiner Historie zu trennen, ohne zugleich ‚die Geschichte‘ als autorisierende Kraft zu inthronisieren? Die Antwort der historischen Epistemologie besteht darin, nach den historischen Bedingungen und den Mitteln zu fragen, unter und mit denen ‚Dinge‘ zu Objekten des Wissens werden (vgl. Rheinberger 2007).

Evidenz ist ein epistemisches Dispositiv. Es organisiert ein Wissenschaftsfeld: Aussagen, die einer wissenschaftlichen Theorie angehören, Praktiken und Materialitäten, die eine Wissenschaftskultur herstellen und repräsentieren (etwa ein Seminar der OECD oder ein Report, wissenschaftliche Vernetzungen, die Erfindung von Testungen und Interventionen in nationalstaatliche Forschungslandschaften). Wenn man sagt, dass Evidenz gestatte, das „wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren“ (Foucault 1977, S. 396) zu trennen, dann erlauben die heterogenen Elemente die Möglichkeit einer solchen Trennung.

Zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt wird Evidenz eine „dominante strategische Funktion“ (ebd., S. 393) gehabt haben. Sie wird einer „dringenden Aufforderung“ nachgekommen sein, nämlich die Erziehungswissenschaft zu transformieren und die Grenze zwischen dem wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbaren und Qualifizierbaren neu zu ziehen, das Ver-

hältnis von Wissenschaft und Politik und den Gegenstand neu zu bestimmen. Zu diesem Zeitpunkt wird Evidenz als Dispositiv funktioniert haben, um dann seine Resonanz zu verlieren und als historische Kraft zu verschwinden. An seine Stelle wird ein anderes Dispositiv getreten sein.

Um beantworten zu können, wie weit eine Analyse des Dispositivs Evidenz reichen soll und was Reichweite bedeutet, müsste man das Verhältnis des Begriffs Evidenz zu seiner Funktion als Dispositiv untersuchen. Man könnte zeigen, wie sich der epistemologische, methodologische und methodische Kontext verändert, in dem Evidenz funktioniert. Dieses Funktionieren hängt vom Gegenstand und seiner Theoretisierung ab, auf die sich Evidenz bezieht. Und schließlich müssten diese Verknüpfungen als historische Rekonstruktionen von Resonanzen des Begriffs durchgeführt werden, die die Bildung und Veränderung von Netzen verständlich machen könnten.

Ich möchte die Problematik der Dispositivanalyse an einem Beispiel aus dem OECD-Diskurs illustrieren. Oben habe ich gezeigt, dass sich die Evidenzdebatte in der OECD auf einen politischen Krisendiskurs stützt, der *evidence-informed policy research* legitimiert. Ich habe diesen Diskurs mit einem zweiten, ihm fremden Diskurs verknüpft, der unter dem Namen „*at risk*“ bekannt ist und zum pädagogischen Diskurs gehört (vgl. Forster 2014). Identifiziert werden Prädiktoren für die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen. „*Children and Youth at risk*“ ist das zentrale Thema der 1995 publizierten OECD-Schrift *Our Children at Risk*. Die Studie geht auf einen Beschluss der OECD-Mitgliedstaaten von 1989 zurück und basiert auf folgenden Überlegungen: „The concerns stem, not only from the claims of social justice, but also from the need to develop high level skills, in as many young people as possible, in order to maintain employment, productivity levels and economic prosperity. This is a situation that is further exacerbated by the increasing number of retired citizens and the falling birth rate“ (ebd., S. 3). Mit diesem Konzept haben die Expertinnen und Experten der OECD-Staaten auf zwei Positionen reagiert, die damals den Diskurs bestimmt haben: Zum einen haben sie gegen biologistische Diskurse Stellung bezogen, die Benachteiligungen an Faktoren wie IQ knüpfen; zum anderen haben sie gesellschaftstheoretische Positionen zurückgewiesen, die Strukturkategorien wie Klasse zur Erklärung von Benachteiligung heranziehen. Die Umstellung vom Konzept der „Benachteiligung“ zum Konzept „*at risk*“ hat neben Überlegungen zu einem individualistisch motivierten Konzept sozialer Gerechtigkeit hauptsächlich ökonomische Gründe. Der Vorteil dieser Umstellung besteht darin, an die Stelle von biologistisch fundierten Diskriminierungen einen pädagogischen Optimismus zu setzen. Der Nachteil ist, dass der pädagogische Optimismus das Problem individualisiert, anstatt gesellschaftlich produzierte Benachteiligungen zu analysieren und ihre Ursachen politisch zu bekämpfen.

*Evidence in Education* und *Our children at risk* entstammen unterschiedlichen Theorietraditionen, sie zielen auf verschiedene Themen und

sie gehören unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen an. Weshalb also diese beiden Diskurse aufeinander beziehen? Was hat *children at risk* mit dem Dispositiv Evidenz zu tun? Die erste Antwort ist formaler Natur: *Our Children at Risk* wurde 1995 vom *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI, 1995b) publiziert, zur gleichen Zeit, als auch der CERI-Report *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges* erschien. Diese Koinzidenz besagt nicht allzu viel, obwohl man erwarten kann, dass *Our Children at Risk* nicht im Widerspruch zu den Forschungsprinzipien von *Educational Research* steht und die OECD als Akteur mit ihren Publikationen spezifische Interessen verfolgt, die politisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich in die gleiche Richtung deuten, kurz eine wechselseitige Resonanz erzeugen. Aber das genügt nicht, um das Dispositiv Evidenz zu erklären, allein, aus dem Akteur OECD wäre ein starkes Diskurssubjekt konstruiert. Aber auch wenn man deren Absichten entschlüsseln kann, so müsste man hinzufügen, dass niemand eine Gesamtstrategie entworfen oder gar ein übergeordnetes Ziel entworfen hat. Es gibt kein Subjekt, sagt Foucault (1977, S. 402), aber „es finalisiert sich mit Bezug auf ein Ziel“.

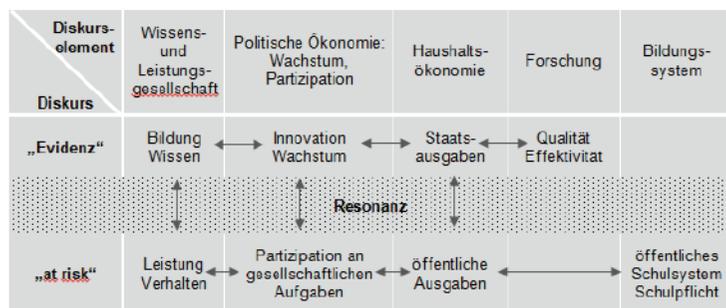
Man müsste die Antwort in der Struktur heterogener Elemente finden und in einer bestimmten Art der Genese (so Foucault im Gespräch auf eine Frage von Wajeman): Es gebe die Prävalenz eines strategischen Ziels und erst anschließend konstituiere sich das Dispositiv als solches und bleibe Dispositiv, wie es der Ort eines doppelten Prozesses sei: „Prozess einer funktionalen Überdeterminierung einerseits, da jeder positive wie negative, gewollte oder ungewollte Effekt mit allen anderen in Resonanz oder in Widerspruch treten wird und nach einer Wiederaufnahme, einer Wiederanpassung heterogener Elemente verlangt, die hier und da entstehen. Prozess einer ständigen strategischen Ausfüllung andererseits“ (Foucault 1977, S. 393). Gegenstand der Analyse bilden Prozesse der wechselseitigen Aufladung durch Resonanzen des Diskurses *at risk* mit denen der Transformation des Forschungsfeldes. Der Diskurs *at risk* erzeugt aufgrund seiner Überdeterminierung ein weites Feld von Effekten (vgl. im Folgenden Schöner-Reichl 2000, S. 4). Die Wurzeln des Begriffs liegen in der Pädagogik und in der Medizin. In der Medizin ist das Auftauchen des Begriffs eng mit dem Studium von Epidemiologien verbunden. Obwohl die OECD in ihrem Report *Our children at risk* unter dem Konzept *at risk* jene Kinder und Jugendliche subsumiert, „failing in school and unsuccessful in making the transition to work and adult life and as a consequence are unlikely to be able to make a full contribution to active society“ (CERI 1995b, S. 21), beziehen manche Länder auch Personen mit *social and mental handicaps* ein. Das Konzept *at risk* ist zum anderen eng mit Armut verknüpft. *At risk* ist ein Begriff, der solchen Kindern und Jugendlichen gilt, die für öffentliche Ausgaben ein Risiko darstellen. Öffentliche Schule und Schulpflicht waren eine Reaktion darauf. Deswegen gelten schulische Leistungen, schulisches

Verhalten als Indikatoren für ein individuelles *und* gesellschaftliches Risiko. Schonert-Reichl (2000, S. 4) zieht daraus den Schluss: „Moreover, the risk was seen as being primarily located within the individual or family, rather than the society or culture.“

Eine politisch-ökonomische Überlegung, die zum Konzept von *at risk* in Resonanz hinzutritt: *Evidence in Education* hat nach Auskunft von Burns und Schuller eine Vorgeschichte, dokumentiert im CERi-Report *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges* von 1995. Darin wird die Bedeutung von *educational research* mit einer Reihe „möglicher Antworten“ erklärt (vgl. CERi 2007, S. 16):

- Bildung und Wissen werden immer wichtigere Faktoren für Innovation und Wachstum in OECD-Ländern.
- Der Rechtfertigungsdruck für wachsende Bildungsausgaben nimmt zu.
- Es gibt Sorge über die Qualität und Effektivität von Bildungsforschung.

Etwas schematisch (aber notwendig unvollständig) könnte man die Resonanzen zwischen beiden Diskursen wie folgt darstellen:



Der Kontext von *Evidence in Education* spiegelt sich im Diskurs *at risk* (und umgekehrt). Wenn man die Diskurse hierarchisiert, dann lassen sich die Elemente des Diskurses *at risk* als Indikatoren der Elemente des Evidenzdiskurses lesen. Das Dispositiv Evidenz bildet sich durch die Verknüpfung dieser beiden und weiterer Diskurse. Jeder dieser Diskurse erzeugt nicht genau eine Resonanz, sondern mehrere Resonanzen, so dass sich Diskurse unterschiedlich verkoppeln, und zwar abhängig von der „strategischen Auffüllung“, durch die sich ein strategisches Ziel realisiert. Ein solcher Resonanzraum bildet sich durch die Elemente „Krise“ auf der einen Seite und *at risk* auf der anderen Seite: Krise erzwingt technologische Entscheidungen, *at risk* verlangt evidenzbasierte Intervention; dort wird Politik in technologische Entscheidungen transformiert, hier ersetzen lernpsycho-

logisch fundierte Interventionen das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. „Krise“ und *at risk* spiegeln sich und stützen sich mit ihren Theorien, pädagogischen Konzepten und politischen Interventionen wechselseitig.

Evidenz wirkt normierend und normalisierend und erzeugt eine spezifische Lesbarkeit der Welt. Sie bildet ein Feld und Objekte des Wissens und zugleich einen Diskurs über die Wissensproduktion. Kritisch gewendet wird Evidenz zu einem Instrument, das sich unter bestimmten wissenschaftlichen und politischen Bedingungen dazu eignet, Wissen selbst zum Gegenstand der historischen Epistemologie zu machen.

Es bleibt die Aufgabe eines anderen Denkens (unmögliche Verkettungen finden) und einer anderen Sprache (Operationen der Verkettung zeigen und vervielfältigen).

## Literatur

### Primärliteratur: OECD-Quellen

- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.) (2007): *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.) (1995a): *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris: OECD
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.) (1995b): *Our Children at Risk*. Paris: OECD
- Cook, Thomas/Gorard, Stephen (2007): *What Counts and What Should Count as Evidence*. In: CERi (2007): 33-49

### Sekundärliteratur

- Deleuze, Gilles (1991): *Was ist ein Dispositiv?* In: Ewald/Waldenfels (1991): 153-162
- Derrida, Jacques (1986): *Schibboleth. Für Paul Celan*. Wien: Passagen
- Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.) (1991): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Forster, Edgar (2009): *Urgeschichte schreiben. Perspektiven einer kritischen Gesellschaftstheorie*. In: *Zeitschrift für kritische Theorie* 15. 28/29. 9-25
- Forster, Edgar (2014, i. E.): *Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40
- Foucault, Michel (1977): *Das Spiel des Michel Foucault*. In: Foucault (2003): 391-429
- Foucault, Michel (1983/1976): *Sexualität und Wahrheit. Band 1. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2003): *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band III. 1976-1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Hall, Stuart (1996): *Critical Dialogues in Cultural Studies*. Ed. by David Morley and Kuan-Hsing Chen. London/New York: Routledge
- Laclau, Ernesto (1997): *Inklusion, Exklusion und die Logik der Äquivalenz (Über das Funktionieren ideologischer Schließungen)*. In: Weibel/Žižek (1997): 45-74
- Lyotard, Jean-François (1989/1983): *Der Widerstreit*. München: Fink
- Mader, Astrid (2006): *Über die metaphysischen Implikationen von Paul Celans Poetologie und Poesie. Eine Interpretation von Jacques Derridas „Schibboleth. Pour Paul Celan“*. Heidelberg (Diss. phil.)
- Martens, Kerstin (2007): *How to Become an Influential Actor. The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy*. In: Martens/Rusconi/Leuze (2007): 40-56
- Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.) (2007): *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. New York: Palgrave MacMillan
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007): *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2014, i. Dr.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh
- Schonert-Reichl, Kimberly A. (2000): *Children and Youth at Risk: Some Conceptual Considerations*. Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium „Children and Youth at Risk“. Ottawa
- Slavin, Robert E. (2008): *What works? Issues in synthesizing educational program evaluations*. In: *Educational Researcher* 37. 1. 5-14
- Thompson, Christiane (2014, i. Dr.): *Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis*. In: Schäfer (2014): 93-111
- Weibel, Peter/Žižek, Slavoj (Hrsg.) (1997): *Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration*. Wien: Passagen

## AutorInnen des Bandes

*Edgar Forster* ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Globalisierung und Bildung“ an der Universität Fribourg (Schweiz).

Kontakt: [edgar.forster@unifr.ch](mailto:edgar.forster@unifr.ch)

*Britta Hoffarth* vertritt die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Migrationspädagogik und Kulturarbeit“ an der Universität Bielefeld.

Kontakt: [britta.hoffarth@uni-bielefeld.de](mailto:britta.hoffarth@uni-bielefeld.de)

*Stefan Iske* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Neue Medien in Lehr-Lernkontexten“ an der Goethe-Universität in Frankfurt.

Kontakt: [stefan.iske@em.uni-frankfurt.de](mailto:stefan.iske@em.uni-frankfurt.de)

*Ralf Mayer* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: [ralf.mayer@paedagogik.uni-halle.de](mailto:ralf.mayer@paedagogik.uni-halle.de)

*Norbert Meder* ist emeritierter Professor für Allgemeine Systematische Pädagogik mit einem Schwerpunkt „Bildungsphilosophie und Medienbildung“ an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: [norbert.meder@uni-due.de](mailto:norbert.meder@uni-due.de)

*Wolfgang Meseth* ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt „Bildung und Heterogenität“ an der Philipps-Universität Marburg.

Kontakt: [meseth@staff.uni-marburg.de](mailto:meseth@staff.uni-marburg.de)

*Thomas Müller* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Erziehungswissenschaft/Interkulturelle Erziehung, an der Technischen Universität Berlin.

Kontakt: [t.mueller@tu-berlin.de](mailto:t.mueller@tu-berlin.de)

*Kirsten Puhr* ist Professorin für Soziale und berufliche Integration/ am Arbeitsbereich Sonderpädagogische Grundlagen und Handlungsfelder der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Kontakt: [kirsten.puhr@ph-heidelberg.de](mailto:kirsten.puhr@ph-heidelberg.de)

*Olaf Sanders* ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden.

Kontakt: [olaf.sanders@tu-dresden.de](mailto:olaf.sanders@tu-dresden.de)

*Alfred Schäfer* ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: [alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de](mailto:alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de)

*Gaja von Sychowski* ist Professorin für Erziehungswissenschaften an der Musikhochschule Lübeck (MHL).

Kontakt: [Gaja.v.Sychowski@mh-luebeck.de](mailto:Gaja.v.Sychowski@mh-luebeck.de)

*Christiane Thompson* ist Professorin für Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: [c.thompson@em.uni-frankfurt.de](mailto:c.thompson@em.uni-frankfurt.de)