pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Neumann, Sascha [Hrsg.]

Beobachtungen des Pädagogischen. Programm - Methodologie - Empirie

Luxemburg : Universität Luxemburg 2010, 118 S.

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Neumann, Sascha [Hrsg.]: Beobachtungen des Pädagogischen. Programm - Methodologie - Empirie. Luxemburg : Universität Luxemburg 2010, 118 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114356

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

:6

Early Childhood:
Education and Care (ECEC)

Sascha Neumann (Hrsg.)

Beobachtungen des Pädagogischen

Programm - Methodologie - Empirie

INSIDE
INTEGRATIVE RESEARCH UNIT
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT

uni.lu
UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES, DES ARTS ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Beobachtungen des Pädagogischen.

Programm – Methodologie – Empirie

© Université du Luxembourg, INSIDE / ECEC
Layout cover : fargo, Luxembourg
Druck: reka, Ehlerange

ISBN: 978-2-87971-812-5

Sascha Neumann (Hrsg.)

Beobachtungen des Pädagogischen.

Programm – Methodologie – Empirie

Dezember 2010

Université du Luxembourg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Sascha Neumann **7**

I. Das Pädagogische als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Konturen eines Forschungsprogramms **13**

Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung.

Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“

Wolfgang Meseth **15**

Zur Beobachtbarbeit von Pädagogik.

Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden?

Bettina Hünersdorf **27**

Vom Setzen zum Finden.

Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“

Jörg Dinkelaker **37**

II. Das Pädagogische als Ordnung beobachten: Methodologie und Empirie **47**

Zur methodischen Erfassung und Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen.

Eine Bestandsaufnahme der Netzwerkarbeit

Olaf Dörner **49**

Pädagogische Ordnungen in der Erwachenenbildung(-swissenschaft)

Praxeologische Perspektiven

Olaf Dörner **57**

Ordnungen der Interaktion: Sprache – Organisation – Semantik

Wolfgang Meseth **71**

Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen.

Feldtheoretische Perspektiven

Sascha Neumann **79**

Pädagogische Ordnungen.

Praxistheoretisch beobachtet

Bettina Fritsche/Till-Sebastian Idel/Kerstin Rabenstein **97**

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren **117**

Vorwort

Sascha Neumann

Die INSIDE-Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg eröffnet mit dieser Publikation ihre Reihe mit Research Reports, die über die laufenden Forschungsaktivitäten der Achse regelmäßig und zeitnah berichten sollen. Die seit Herbst 2008 bestehende Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“ bearbeitet im Kern zwei Schwerpunkte. Neben der Sozialberichterstattung über außerschulische Bildungs- und Betreuungsverhältnisse im Großherzogtum Luxemburg widmet sie ihre Aktivitäten der ethnographischen Forschung in frühpädagogischen Feldern. Mit beiden Schwerpunkten will sie einen wichtigen Beitrag zur fachlichen Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg leisten. Gelingen kann dies allerdings nur auf der Basis einer immer auch grundlagenorientierten Beschäftigung mit den zentralen Fragen ihrer jeweiligen Bezugsdisziplinen. Zu ihnen gehört nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft.

Die vorliegende Veröffentlichung ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Sie markiert und dokumentiert die grundlegenden, genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteressen der Achse „Early Childhood: Education and Care“. Sie richten sich auf die für die Erziehungswissenschaft seit jeher fundamentale Frage danach, wie sich das Pädagogische als solches theoretisch bestimmen, empirisch beobachten und in seiner Vollzugswirklichkeit beschreiben lässt. Diese Frage wird derzeit im deutschsprachigen Raum intensiv und wegweisend von einer Netzwerkinitiative verfolgt, an der mit dem Herausgeber dieser Publikation und *Oliver Schnoor* ebenfalls zwei Wissenschaftler der Universität Luxemburg beteiligt sind.

Das Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ hat im Herbst 2008 seine Arbeit mit einer Serie von Workshops aufgenommen, die zweimal pro Jahr in regelmäßigen Abständen stattfinden. Dem Netzwerk gehören gegenwärtig 14 Erziehungswissenschaftler/-innen aus dem deutschsprachigen Raum an. Neben den beiden Forschern der Universität Luxemburg und den Frankfurter Initiatoren des Netzwerks *Sabine Bollig*, *Jörg Dinkelaker* und *Wolfgang Meseth* (Frankfurt/Main) sind dies gegenwärtig: *Merle Hummrich* und *Rolf-Thorsten Kramer* (Halle-Wittenberg), *Bettina Fritzsche* (Berlin) *Till-Sebastian Idel* (Mainz) und *Kerstin Rabenstein* (Berlin/Potsdam) sowie *Kathrin Audehm*

(Berlin), *Olaf Dörner* (München), *Bettina Hünersdorf* (Berlin) und *Katharina Kunze* (Hannover). Gemeinsam ist allen Beteiligten, dass sie die grundlegende Frage nach der empirischen Phänomenalität des Pädagogischen von einem ordnungstheoretischen Bezugsrahmen her angehen, der sich in je unterschiedlichen sozialtheoretischen Zugängen konkretisiert.[1] Die jeweiligen Referenzen reichen dabei von der Systemtheorie und der sozialwissenschaftlichen Feldtheorie bis hin zur Praxistheorie und Objektiven Hermeneutik. Sie sind ihrerseits eingebettet in aktuelle Forschungsvorhaben, die im Rückgriff auf das methodologische und methodische Arsenal der qualitativen Sozialforschung, pädagogische von nicht-pädagogischen Erscheinungsformen des Sozialen abzugrenzen und der Vollzugswirklichkeit pädagogischer Ordnungen empirisch auf die Spur zu kommen suchen. Ebenso breit gefächert wie die sozialtheoretischen Zugänge ist das methodische Spektrum der einzelnen Vorhaben. Neben Bildanalysen und ethnographisch angelegter teilnehmender Beobachtung kommen dabei auch Videographie oder objektiv-hermeneutische Textinterpretation zum Einsatz. Nicht zuletzt gehört es zu den besonderen Charakteristiken des Netzwerks, dass in ihm auch die Vielfalt pädagogischer Felder in exemplarischer Weise repräsentiert ist. Schule und Sozialpädagogik gehören genauso dazu wie Frühpädagogik und Erwachsenenbildung oder auch „hybride“ Settings, wie etwa dasjenige der eher medizinisch codierten Kindervorsorgeuntersuchungen.

Die Beiträge der vorliegenden Publikation dokumentieren den vergänglichen status quo eines work in progress. Sie stehen damit in zeitlicher Hinsicht unter dem Vorbehalt des Unvollkommenen, in inhaltlicher Hinsicht unter dem Vorbehalt der Selektivität. Zu tun hat dies nicht zuletzt damit, dass die Beiträge sich zwei ganz unterschiedlichen Entstehungszusammenhängen mit je anders gearteten zeitlichen, organisatorischen und inhaltlichen Zugzwängen verdanken, die dazu geführt haben, dass sich nie jeweils alle Mitglieder des Netzwerks in gleicher Weise beteiligen konnten. Ein Teil der Beiträge entstand anlässlich des von Olaf Dörner, Wolfgang Meseth und Sascha Neumann ausgerichteten Forschungsforums 14 „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ beim 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im März 2010. Ein anderer Teil der Beiträge entstand wiederum im Kontext des 4. Workshops des Netzwerks im Juni 2010 an der Universität Lu-

[1] Vgl. hierzu: Neumann, S. (Hrsg.). (2011, i.E.). Themenschwerpunkt „Ordnungen der Erziehungswirklichkeit“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31* (1)

xemburg, der unter dem Titel „Ordnungen des Pädagogischen – Pädagogische Ordnungen“ unmittelbar an die Diskussion in Mainz anschloss. Insofern sind die Beiträge zwar durchaus stellvertretend für den gegenwärtigen Stand der Netwerkarbeit, dies ohne jedoch die Differenziertheit der zurückliegenden gemeinsamen Diskussion sowie der im Netzwerk vertretenen theoretischen, methodologischen und methodischen Positionen tatsächlich in ganzer Breite und in kohärenter Weise abbilden zu können.

Zur Veröffentlichung im Rahmen dieses Research Reports wurden die Mainzer und Luxemburger Beiträge der Autor/-innen/en zwei unterschiedlichen Abteilungen zugeordnet. Der *erste Teil* „Das Pädagogische als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ versammelt drei Beiträge, die das Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative vor dem Hintergrund seiner verschiedenen theoriegeschichtlichen, theoriesystematischen und disziplinpolitischen Bezugspunkte her skizziert und es damit im Feld der erziehungswissenschaftlichen Diskussion positioniert. Eröffnet wird dieser erste Teil mit einem Beitrag von *Wolfgang Meseth*, der die Netzwerkarbeit vor allem im Horizont der aktuell stark expandierenden empirischen Bildungsforschung verortet, dabei aber auch Bezüge herstellt zu (vermeintlichen) disziplingeschichtlichen „Vorläufern“ der Netzwerkinitiative. Ihm folgt ein Beitrag von *Bettina Hünersdorf*, der einen stärker theoriegeschichtlichen Akzent setzt und die Arbeit des Netzwerks in den Kontext von historischen Bemühungen einstellt, die im Horizont einer bestimmten Lesart des für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft traditionellen Konzepts „Erziehungswirklichkeit“ und seiner Revision aus heutiger Sicht durchaus als ein Antwortversuch auf die Frage der Beobachtbarkeit des Pädagogischen verstanden werden können. Der dritte Beitrag von *Jörg Dinkelaker* greift mit der Anfang der 1990er Jahre aufgeworfenen Diskussion um das sogenannte „Pädagogische Wissen“ einen anderen, weit jüngeren Strang der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Beobachtbarkeit des Pädagogischen auf, um daran ein zentrales Bezugsproblem der Netzwerkinitiative zu verdeutlichen: In welchem Verhältnis steht die Beobachtung pädagogischer Ordnung zur Ordnung ihrer erziehungswissenschaftlichen Beobachtung? Die zweite Abteilung der vorliegenden Publikation versammelt unter der Überschrift „Das Pädagogische als Ordnung beobachten“ weniger programmatische als epistemologisch bzw. methodologisch orientierte und empirische Beiträge. Am Beginn des zweiten Teils steht ein Beitrag von *Olaf Dörner*, der die methodischen Herausforderungen und Verfahrensweise bei der empirischen Bestimmung des Pädagogischen thematisiert. Dörners Bei-

trag dokumentiert den gegenwärtigen Stand der Netzwerkarbeit, konzentriert sich dabei jedoch nicht auf einen Überblick über deren methodische Vielfalt, sondern arbeitet vielmehr gerade die hintergründigen Implikationen der innerhalb des Netzwerks geführten Methodendiskussion heraus: In welchem Verhältnis stehen Methoden zu Heuristiken des Pädagogischen, in welcher Weise sind sie theoretisch präfomiert bzw., welche theoretischen Voreinstellungen liegen Methoden selbst immer schon zugrunde? In seinem zweiten Beitrag lenkt Dörner wiederum den Blick auf die Diskussion um das Pädagogische in einer der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, nämlich der Erwachsenenbildung. Inwiefern spielt das Pädagogische dort in einem paradigmatischen Sinne eine Rolle und wie lässt es sich empirisch-praxeologisch einholen? Der dritte Beitrag „Ordnungen der Interaktion" von *Wolfgang Meseth* diskutiert seinerseits ebenso die Frage der Empirisierbarkeit des Pädagogischen als Ordnung, indem er den Ordnungsbegriff epistemologisch und sodann kommunikationstheoretisch sowie sprach- und interaktionsanalytisch qualifiziert. Der darauffolgende Beitrag von *Sascha Neumann* geht wiederum genauso von einer epistemologischen Qualifizierung des Ordnungsbegriffs aus, konkretisiert diese aber in einem Rekurs auf die Geschichte des Ordnungsdenkens feldtheoretisch. Daran schließt der Versuch an, unter Rückgriff auf Material aus einer ethnographischen Studie das Problem der Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungen über empirische Beobachtungen der Ordnung von Pädagogik zu lösen. Der abschließende Beitrag von *Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein* exemplifiziert ebenfalls empirisch, wie sich das Pädagogische als eine bestimmte Phänomenalität von sozialen Ordnungsbildungen beobachten lässt. Ihre Überlegungen sind dabei von der Annahme bestimmt, dass es neben einer Sozialtheorie auch eine Heuristik des Pädagogischen braucht, durch die erst das Pädagogische als Pädagogisches auffällig wird. Sie begründen dies wiederum im Horizont einer kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen ethnographischen Studien zur Schul- und Unterrichtsforschung.

Publikationen gleich welcher Art sind immer auch eine willkommene Gelegenheit um denjenigen zu danken, die an ihnen unmittelbar mitgewirkt haben. Sie sind dies jedoch auch, um denjenigen zu danken, die an ihnen nicht unmittelbar mitgewirkt, aber die Arbeit von Herausgeber und Autor/-innen doch wirkungsvoll unterstützt haben. Ein erster Dank gilt vor diesem Hintergrund daher nicht nur den *Autorinnen und Autoren* für die rasche und zuverlässige Überarbeitung ihrer Manuskripte, sondern zugleich *allen Mitgliedern der Netzwerkinitiative* für ihre unermüdliche Bereitschaft zur ernsthaften Diskussion, zum kol-

legialen Austausch und zu konstruktiver Kritik in den einzelnen Phasen der bisherigen Zusammenarbeit. Ein zweiter Dank gilt wiederum *Dieter Ferring*, dem Direktor der Forschungseinheit INSIDE an der Universität Luxemburg, der ohne jede Verlegenheit dazu bereit war, den Luxemburger Workshop des Netzwerks mit finanziellen Mitteln der Forschungseinheit großzügig zu unterstützen. Ein dritter, ganz persönlicher Dank des Herausgebers gilt *Michael-Sebastian Honig*, dem Leiter der Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care" an der Universität Luxemburg, dessen jederzeit spürbares Interesse an der Arbeit des Netzwerks mit zu jenen Quellen der Motivation gehört, die eine solche Initiative benötigt, wenn sie nachhaltig ihre Produktivität entfalten will. Ein dritter, aber nicht minder aufrichtiger Dank gilt schließlich *Sabrina Göbel*, Forschungspraktikantin an der Universität Luxemburg, die mit ihrer stets umsichtigen redaktionellen Arbeit an dieser Publikation deren Erscheinen erst ermöglicht hat.

Luxembourg, im Dezember 2010 Sascha Neumann

I. Das Pädagogische als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Konturen eines Forschungsprogramms

Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“

Wolfgang Meseth

Vorbemerkung/Einleitung[1]

„Aufbruch zu neuen Ufern“… den wissenschaftlichen Beobachter mag es irritieren, wenn in einem wissenschaftlichen Beitrag Metaphern fallen. Der Gebrauch von Metaphern gilt dem geschulten Denken als ungenaue und vorbegriffliche Form des Weltbezugs, der sich begrifflich präziser Arbeit entzieht und stattdessen auf die bildliche Vereinfachung bei der Beschreibung von Phänomen setzt. Folgt man dem Philosophen Hans Blumenberg (1960), so ist der Gebrauch von Metaphern in der *scientific community* begründungspflichtig. Er soll deshalb auch hier nicht unkommentiert bleiben und den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bilden.

Aus dem Titel sollte deutlich werden, dass sich die Metapher „Aufbruch zu neuen Ufern“ nicht auf die inhaltliche Arbeit der Netzwerkinitiative selbst bezieht. Sie ist einzig dafür reserviert, auf ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung aufmerksam zu machen: Gemeint ist eine empirisch gehaltvolle Bestimmung der Erscheinungsformen des Pädagogischen in der Gesellschaft, wie sie in den 1980er und 1990er Jahren etwa im Kontext der Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991) und in den Ansätzen des pädagogischen Argumentierens (vgl. Paschen, 1988) angestoßen wurde.

Ein Anspruch dieser wissenssoziologisch inspirierten Forschungsperspektive ist darin zu sehen, das Pädagogische als eine distinkte Form des Wissens zu begreifen, dessen gesellschaftliche Ausprägungen sich sozialwissenschaftlich erschließen lassen: in Bildern, Comics, in Film und Fernsehen, in politischen Reden und Programmen, in Talkshows, in der Literatur, aber auch im artikulierten Wissen von professionellen Pädagogen oder als

[1] Bei dem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Version eines Vortrags, den ich im Rahmen eines Forschungsforums auf dem DGfE-Kongress in Mainz 2010 gehalten habe. In die vorliegende Version sind auch Überlegungen aus einem DFG-Netzwerkantrag eingeflossen, den ich gemeinsam mit Sabine Bollig und Jörg Dinkelaker – kollegial beraten durch alle am Netzwerk Beteiligten – verfasst habe.

Phänomen der „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Kade, Lüders, & Hornstein, 1993) und der „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (vgl. Thiel, 1996; Proske, 2002; Meseth, 2005). Mit den Analysen zur Genese, Funktion und Transformation pädagogischen Wissens hat sich in der Erziehungswissenschaft seit dem Ende der 1980er Jahre zwar immer wieder das Interesse an einer Empirie des Pädagogischen artikuliert. Dieses Interesse ist aber – so zumindest die hier vertretene These – nicht systematisch weitergetrieben worden.[2]

Erst in den vergangenen Jahren ist in einer „erziehungswissenschaftlichen Ethnographie” (Hünersdorf, Maeder, & Müller, 2008), in Forschungsprojekten zur „pädagogischen Kommunikation” (Kade, 2004), zum „pädagogischen Feld” (Neumann & Honig, 2006; Neumann, 2008), zu „pädagogischen Praktiken” (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel, & Rabenstein, 2008), zur „pädagogischen Form” (Manhart & Rustemeyer, 2004) und „pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichts“ (Gruschka, 2009) sowie im Kontext der Biographieforschung (vgl. Koller, 2006; Marotzki, 2006; Nohl, 2006) eine Entwicklung zu verzeichnen, in der die Frage nach einer Empirie des Pädagogischen neu aufgegriffen wird. Im Rückgriff auf Verfahren qualitativer Sozialforschung werden in diesen Forschungsprojekten pädagogische von nicht-pädagogischen Erscheinungsformen des Sozialen unterschieden und strukturelle Besonderheiten sowie Konstitutions- und Reproduktionsbedingungen pädagogischer Ordnungen rekonstruiert.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung verfolgt die hier vorgestellte Netzwerkinitiative das Ziel, die bislang noch weitestgehend unverbundenen Forschungsarbeiten zusammenzuführen und hinsichtlich ihrer gegenstandstheoretischen Annahmen über das Pädagogische, ihres methodischen Vorgehens und der untersuchten Praxisfelder zu vergleichen.

Mit diesem Ziel sind zwei Ansprüche verbunden: Erstens geht es der Arbeit des Netzwerkes darum, eine teildisziplinübergreifende Diskussion zur Qualitätsentwicklung empirischer (Grundlagen-)forschung in der Erziehungswissenschaft anzustoßen. Grundlagentheoretische Debatten, die das Verhältnis von gegenstandestheoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung der sozialen Phänomene Erziehung, Lernen oder auch Bildung reflektieren, kommen in der Erziehungswissenschaft bislang allenfalls verstreut vor. Die Frage nach der Spezifik des Pädagogischen ist – vor allem in der Allgemeinen Erzie-

[2] Vgl. hierzu auch den Beitrag von Jörg Dinkelaker in diesem Band.

hungswissenschaft und der Wissenschaftsforschung – zwar immer wieder gestellt worden (vgl. Hoffmann, 1991; Pollak & Heid, 1994; Horn & Wigger, 1994; Keiner & Pollak, 2001; Schäfer, 1989; Tenorth, 2002). Sie empirisch zu bearbeiten, ist jedoch lange Zeit unversucht geblieben und soll im Rahmen des Netzwerkes als methodologisches Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung neu aufgegriffen werden.

Zweitens besteht der Anspruch des Netzwerkes darin, die Diskussion zum „Pädagogischen Wissen“ (Oelkers, Tenorth) wiederaufzunehmen und feldspezifische Formbildungen des Pädagogischen in der modernen Gesellschaft sozialwissenschaftlich valide und in Rückbindung an die pädagogische Tradition und ihre „einheimischen Begriffe“ (Herbart) auszumessen und miteinander zu vergleichen.

Im Sinne dieses doppelten Anspruchs – Fokussierung auf die methodologischen Grundlagen empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft hier, Weiterentwicklung einer Empirie des Pädagogischen dort – wäre dann auch die Metapher im Titel „Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung“ zu verstehen. Mit beiden Ansprüchen greift das Netzwerk Diskussionslinien auf, die bislang keinen festen disziplinären Ort haben. Es ist mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Schulpädagogik und Erwachsenbildung, der Kindheitsforschung, der Sozialpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft teildisziplinübergreifend angelegt und bewegt sich auf nicht vorgezeichneten Wegen der Disziplin.

Der folgende Beitrag verortet die Arbeit des Netzwerkes zunächst im Kontext der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin (1), bevor dann das Forschungsprogramm kursorisch vorgestellt und geklärt wird (2), was gemeint ist, wenn von Methodologie, von Empirie und Theorie, von Ordnung und vor allem vom Pädagogischen gesprochen wird.

1. Disziplinpolitische Verortung der Netzwerkinitiative

Die pädagogische Theorietradition hat sich seit Herbarts Rede von den „einheimischen Begriffen” um eine Bestimmung des Pädagogischen mit eigenen Bordmitteln bemüht. Beredte Beispiele sind die normativen Konzepte Nohls vom „pädagogischen Bezug” (Nohl, 1935) und der „Autonomie der Pädagogik” (Nohl, 1935), aber auch Flitners „Zwischenwelt”-Metapher (Flitner, 1957), die sich allesamt darum bemühen, die Spezifik des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft kategorial auszumessen.

Die Frage nach der „relativen Selbstständigkeit des Eigenwesentlichen“ (Nohl, 1935), wie Nohl die Autonomie der Pädagogik verstanden wissen will, erfährt in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine zweifache Bedeutung. Sie bezieht sich zum einen auf die besagte Bestimmung des Gegenstandes, also auf die Beschreibung dessen, was im Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als „Erziehungswirklichkeit“ bezeichnet wird; zum anderen tangiert die Rede von der Autonomie der Pädagogik auch den Eigenständigkeitsanspruch der Disziplin, die ihren Wissenschaftscharakter zumindest in Deutschland schon immer gegen ihre Nachbardisziplinen, wie zum Beispiel der Soziologie und Psychologie zu verteidigen suchte. Bestimmungsversuche des Pädagogischen haben folglich – das wäre disziplinhistorisch zu konstatieren – auch eine disziplin*politische* Bedeutung für die deutsche bzw. deutschsprachige Erziehungswissenschaft.

Heinz-Elmar Tenorth (1982) hat in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass der Rekurs auf Herbarts „Einheimische Begriffe“ immer auch als „Abwehr gegen eine ‚Soziologisierung’ oder ‚Psychologisierung’ der Pädagogik“ (ebd., S. 73) gelesen werden könne. Über diese „Statusinteressen“ hinaus, so Tenorth weiter, läge in dem Verweis auf die „einheimischen Begriffe“ andererseits aber auch das begründete Interesse, ein „spezifisches Verständnis der sozialen Tatsache Erziehung“ zu entwickeln (ebd., S. 73).

Für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik lagen beide Aspekte – das Autarkiebestreben und das Interesse an der sozialen Tatsache Erziehung – noch eng beisammen. Der sozialwissenschaftlich-empirische Zugriff auf die „Erziehungswirklichkeit“ schien den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen nicht nur disziplinpolitisch problematisch, sondern wurde auch inhaltlich mit Verweis auf die Spezifik der pädagogischen Situation normativ abgelehnt. Es galt, das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling verstehend nachzuvollziehen und pädagogisch zu gestalten, nicht aber durch disziplinfremde sozialwissenschaftliche Analysen zu überformen.

Mit der „realistischen Wende“ in den 1960 Jahren und der so genannten Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik sind Versuche, die „Erziehungswirklichkeit“ empirisch zu erfassen, zwar nicht aus-, letztlich aber doch bei mehr oder weniger programmatischen Überlegungen stehen geblieben. Das gilt einerseits für Wolfgang Brezinkas (1978) Anliegen, die Erziehungswissenschaft auf erfahrungswissenschaftliche Füße zu stellen. In seiner „Metatheorie der Erziehung“ entwickelt er ein begriffliches Instrumentarium zur Erschließung pädagogischer Phänomene, das letztlich aber keine empirische Operationalisierung

erfahren hat. Ähnliches gilt auch – wenngleich unter anderen wissenschaftstheoretischen Vorzeichen – für Klaus Mollenhauers „Theorien zum Erziehungsprozess“ (1972). Im Rückgriff auf die Habermasche Theorie Kommunikativen Handelns entwirft Mollenhauer eine sozialwissenschaftliche Heuristik des Pädagogischen – doch auch hier ist zu konstatieren: eine empirische Einlösung findet nicht statt.

Beide Beispiele, Brezinka und Mollenhauer, machen auf ein strukturelles Merkmal der empirischen Forschungslandschaft in der Erziehungswissenschaft aufmerksam: Einer Fülle von kategorialen Ausmessungsversuchen des Pädagogischen steht bis heute nur eine vergleichsweise geringe Zahl von Forschungen gegenüber, die sich darum bemühen, die empirische Realität pädagogischer Phänomene in der Sprache und mit den begrifflichen Mitteln der Pädagogik, zugleich aber auch auf dem Stand sozialwissenschaftlicher Forschung zu rekonstruieren. Tenorth konstatiert 1982 – noch unter dem Eindruck der sich vollziehenden Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik –, dass dort, wo Erziehungsphänomene empirisch in den Blick genommen werden, die „einheimischen Begriffe“ als Heuristik kaum eine Bedeutung hätten und an ihre Stelle soziologische und psychologische Grundbegriffe getreten seien, wie zum Beispiel „Enkulturation“, „soziale Reproduktion“ oder „Sozialisation“. Bis heute scheint sich diese Tendenz zu bestätigen, wenn für die Mehrzahl Qualitativer Forschungsarbeiten feststellt werden kann, dass sie ihren Gegenstand mit soziologischen Kategorien, wie z. B. Geschlecht, soziale Ungleichheit oder Ethnizität modellieren (vgl. im Überblick Krüger, 2000; Friebertshäuser & Prengel, 1997). Zu beobachten ist – wie Bettina Hünersdorf es formuliert – eine „Dezentrierung des pädagogischen Blickes“ (Hünersdorf, 2008, S. 13).

Folgt man der Einschätzung Tenorths aus dem Jahre 1982, dann ist ein Grund für die Durchsetzung soziologischer und psychologischer Kategorien zur Bestimmung des Forschungsgegenstandes in der Erziehungswissenschaft darin zu sehen, dass es für die unscharfen, oft metaphorischen einheimischen Begriffe offensichtlich keine reale Entsprechung zu geben scheint. Mit anderen Worten: Mit den „einheimischen“ Begriffen, wie Bildung, Erziehung oder Mündigkeit, hat es die Erziehungswissenschaft bislang nicht vermocht, ihren Gegenstand befriedigend zu empirisieren.

Nimmt man das von Tenorth formulierte Desiderat ernst, dann lässt sich mit ihm auch ein zentrales Bezugsproblem empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

markieren, auf das die Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ reagiert.

Die im Netzwerk versammelten Ansätze teilen den Anspruch, „Erziehungswirklichkeiten“ in ihrem operativen Vollzug und in Abgrenzung zum Nicht-Pädagogischen als *pädagogische* Ordnungsbildungen zu rekonstruieren. Mit diesem Anspruch steht die erziehungswissenschaftliche Forschung vor der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Frage, wie sie ihren Gegenstand konstituiert. Hierbei besteht die Herausforderung darin, den Gegenstand als einen pädagogischen theoretisch zu bestimmen und zu klären, wie, d. h. mit welchen Methoden der empirischen Sozialforschung dieser Gegenstand empirisch „gefunden“ wird.

Geht man mit Stefan Hirschauer von der „Theoriegeladenheit aller Beobachtung” (Hirschauer 2008, S. 167) aus, dann liegt die hieraus für die empirische Forschung resultierende Frage auf der Hand. Wie gelingt es, etwas als etwas Pädagogisches zu beobachten? Es geht es um die Explikation der gegenstandstheoretischen Annahmen empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft, die den Blick auf ein Phänomen strukturieren und es überhaupt erst als Etwas identifizierbar machen (vgl. Koller, 2006, S.106).

2. Forschungsprogramm des Netzwerkes

Das Problem von theoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung sozialer Phänomene greift ein Grundproblem hermeneutischen Denkens auf. Es rekurriert auf die Reflexion des Vorverständnisses sozialwissenschaftlichen Verstehens und hebt das Bedingungs- und Wechselverhältnis von theoretischer und empirischer Forschung hervor. Die als „hermeneutische Zirkel“ bekannte Figur wird in der aktuellen soziologischen Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Empirie aufgegriffen (vgl. Kalthoff, Hirschauer, & Lindemann, 2008) und unter methodologischen Gesichtspunkten neu diskutiert.

In Anlehnung an diese Diskussion führen wir eine Reihe analytischer Unterscheidungen ein, um die Reflexion des Verhältnisses von theoretischer Konstitution und empirische Erschließung pädagogischer Ordnungen zu orientieren.

Wir unterscheiden im Anschluss an die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion zum Ordnungsbegriff (vgl. Anter, 2004) zwischen normativ-präskriptiven und empirisch-evolutiven Ordnungskonzepten. Während normativ-präskriptive Ordnungen um die sozialphilosophische Frage nach der „richtigen“ oder „guten“ Ordnung menschlichen Zusam-

menlebens kreisen, gewinnt in empirisch-evolutiver Perspektive ein formales Verständnis von Ordnung an Gewicht, das die Kontingenz des Sozialen betont und den Blick auf die Frage richtet, wie soziale Ordnung sich als autopoietischer Prozess selbst hervorbringt und reproduziert.

Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung steht eine Empirie pädagogischer Ordnungen, die sich der Einsicht in die "Theoriegeladenheit aller Beobachtung" (Hirschauer, 2008, S. 167) stellt, bei der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung ihrer Daten vor der Herausforderung, die im eigenen Forschungsprozess eingelagerten Theoriebezüge und Ordnungsvorstellungen als beobachtungsleitende Annahmen sichtbar zu machen. Dies geschieht auf drei analytischen Ebenen, die wir uns als Heuristik für den Vergleich der im Netzwerk vertretenen Arbeiten zu nutze gemacht haben:

Erstens geht es um die Frage, welche inhaltlichen Aussagen über die Beschaffenheit des jeweils untersuchten empirischen Phänomens getroffen werden. Wir haben dies die „Heuristik des Pädagogischen" genannt. Die auf den Gegenstand bezogenen Heuristiken strukturieren den Blick auf das Forschungsfeld vor. Sie machen Ordnungsbildung erst als *pädagogische* Ordnungsbildungen beobachtbar und zugleich von anderen, zum Beispiel politischen, ökonomischen, ästhetischen oder juristischen Ordnungen unterscheidbar. Relevante „pädagogische" Unterscheidungen, die den Blick auf ein soziales Phänomen leiten können, wären zum Beispiel: Vermittlung/Aneignung; Heteronomie/Autonomie, Generationendifferenz oder Lernen/Nicht-Lernen, aber auch weniger stark sozialwissenschaftlich reformulierte Konzepte, die sich im begrifflichen Spektrum der pädagogischen Tradition bewegen, wie Bildung, Erziehung oder Didaktik. Der Anspruch auf dieser Reflexionsebene besteht darin, den normativen Gehalt pädagogischer Denkformen einerseits auf Distanz zu bringen, andererseits aber auch zu zeigen, wie die normativen Ordnungsvorstellungen des Pädagogischen reflexiv als deskriptive Beobachtungs- und Analysekategorie aufgegriffen werden können, um ein soziales Phänomen im Lichte dieser normativen Ordnung – methodisch kontrolliert – als pädagogische Ordnung empirisch beobachtbar zu machen.

Zweitens geht es um die beobachtungsleitenden Annahmen über das Soziale, in dem sich das Pädagogische ausprägt. Soziale Ordnungsbildung kann im Modus von Verhalten, Handeln oder Kommunikation, von Praktiken, Gesten oder als Diskursformation untersucht werden. Allen sozialtheoretischen Prämissen liegen voraussetzungsvolle Annahmen über die Beschaffenheit des Sozialen und über seine empirische Erschließbarkeit zugrun-

de. Pädagogische Ordnungsbildungen erscheinen kommunikationstheoretisch als Verkettungen von Information, Mitteilung und Verstehen, handlungstheoretisch sind sie das Resultat von (Sprech-)Handlungen und der Herstellung von Intersubjektivität, während sie im Modus von Verhalten als bestimmte und bestimmbare Korrelation eines Reiz-Reaktions-Schemas gefasst werden können. Stärker an der materialen Gestalt des Sozialen interessierte Perspektiven modellieren pädagogische Ordnungen vorrangig in Bezug auf körperliche Dimensionen (z. B. Gesten), während Analysen zu pädagogischen Semantiken unter den Konzepten Wissen, Feld, Form oder Diskurs die Historizität pädagogischer Ordnungen betonen, die sich in Texten und Dokumenten materialisiert. Die sozialtheoretischen Grundannahmen über die Beschaffenheit von Ordnungen haben wesentlichen Einfluss darauf, wie soziale Realität in empirische Daten verwandelt und für die sozialwissenschaftliche Interpretation zugänglich gemacht wird.

Drittens ist auf der Ebene der angewandten Methoden danach zu fragen, wie der Untersuchungsgegenstand durch den jeweiligen methodischen Zugriff auf die empirischen Analyseeinheiten geformt wird. Forschungsmethoden übersetzen die Heuristiken des Pädagogischen und sozialtheoretische Annahmen in forschungspraktische Verfahren (Datenerhebung/Datenauswertung) und bilden durch ihre Materialität und Medialität eigenständige Effekte auf den Forschungsprozess und die Objektkonstitution aus (vgl. Berg & Fuchs 1993; Hirschauer, 2001; Mohn, 2002). Sie führen jeweils eine bestimmte Prämisse über die empirische Analyseeinheit des Pädagogischen mit (z. B. Sprache, Körperlichkeit, Schrift, Bild etc.) und strukturieren bereits auf der Ebene der Erhebungsstrategien (z. B. teilnehmende Beobachtung, Audio- oder Videoaufnahmen oder das Recherchieren von Quellen) den Blick der Datenauswertung vor. Reflexive Theorien der Methode machen diesen Prozess der Datengenerierung und -auswertung vor dem Hintergrund der sinnbildenden Materialität des Mediums zugänglich (vgl. Kalthoff, 2003; Rustemeyer, 2003b). Sie fragen nach der Produktivität, aber auch nach den erkenntnislimitierenden Folgen und blinden Flecken, die mit der Form der Datenerzeugung einhergeht.

Vor dem Hintergrund der analytischen Unterscheidung dieser drei Ebenen (Heuristiken des Pädagogischen, Theorien der (sozialen) Ordnung, Theorien der Methode), die sich im Forschungsprozess wechselseitig beeinflussen und bedingen, wird Methodologie als Reflexionsinstanz dieses Beeinflussungs- und Bedingungsverhältnisses gefasst (vgl. Lindemann, 2008). Ein solches Methodologieverständnis ermöglicht die disziplinäre Ver-

ständigung über das Zustandekommen empirischer und theoretischer Aussagen dadurch, dass sie die spezifische Relationierung von Gegenstandstheorie, allgemeiner Sozialtheorie und empirischer Methode im Forschungsprozess selbst noch einmal zum Gegenstand der Beobachtung macht (vgl. Bourdieu & Waquant, 2006). Methodologische Reflexion dient insofern dazu, die Kontingenzeinschränkungen des eigenen Forschungsprozesses als notwendig selektiven, aber theoretisch begründeten und somit nicht beliebigen Zugriff auf das Material sichtbar zu machen (vgl. Nassehi & Saake, 2002). Forschung wird als bestimmte, aber iterative Relationierung von Theorie und Empirie konzeptualisiert, die sich noch im Prozess der Forschung die Option einer Veränderung der eigenen Prämissen offen hält.

Literatur

Anter, Andreas (2004). *Die Macht der Ordnung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Berg, E., & Fuchs, M. (Hrsg.). (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Blumenberg, H. (1960). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Bonn: Bouvier.

Bourdieu, P., & Waquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Neuausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg:

Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (1997). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim u.a.: Juventa.

Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Herbart, J. E. (1806/1964). Allgemeine Pädagogik aus dem Geiste der Erziehung abgeleitet. In Ders.: *Sämtlich Werke, 2. Band, Nachdruck der Ausgabe Langenslaza 1887* (S. 1-139). Aalen: Scientia.

Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. *Zeitschrift für Soziologie*, *30*(6), 429–451.

Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165-189). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hoffmann, D. (Hrsg.). (1991). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Horn, K.-P., & Wigger, L. (1994). *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, B. Müller, & C. Maeder (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 11-27). Weinheim: Juventa.

Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(1), 70-90.

Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Keiner, E. & Pollak, G. (Hrsg.). (2001). *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*. Weinheim u.a.: Beltz.

Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *21*(2), 192-208.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(1), 125-143.

Koller, H.-C. (2006). Das Mögliche identifizieren? In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 108-124). Bielefeld: Janus.

Krüger, H.-H. (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *3*(3), 323-342.

Lindemann, Gesa (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Manhart, S. & Rustemeyer, D. (2004). Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“ als Differential pädagogischer Expansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(2), 266-285.

Marotzki, Winfried (2006). Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 125-137). Bielefeld: Janus.

Meseth, W. (2005). *Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien, 4. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.

Mohn, B. E. (2002). *Filming Culture - Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.

Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, *31*(1), 66-86.

Neumann, S., & Honig, M.-S. (2006). Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 193-212). Wiesbaden: VS Verlag.

Neumann, S. (2008). *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Nohl, A.-M. (2006). Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt. In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 156-179). Bielefeld: Janus.

Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.

Oelkers, J., & Tenorth, H. E. (Hrsg.). (1991). *Pädagogisches Wissen*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 27. Weinheim u.a.: Beltz.

Paschen, H. (1988). *Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens*. Köln: Böhlau.

Pollak, G., & Heid, H. (Hrsg.). (1994). *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Pollak, G.(1994). Krisen und Verluste – Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen. In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 5-42). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Proske, Matthias (2002). Pädagogisierung und Systembildung: Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279-298.

Rustemeyer, D. (2003). Medialität des Sinns. In Ders. (Hrsg.), *Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung* (S. 171-194). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Schäfer, A. (1989). Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn allgemeiner Pädagogik. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 389-414). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Strübing, J., & Schnettler, B. (2004). *Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), Die Pädagogik und ihre Bereiche (S. 71-93). Paderborn u.a.: Schöningh.

Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik". In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70-99). Stuttgart: Klett-Cotta.

Terhart, Ewald (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – ein Mißverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9-36). Bielefeld: Janus.

Thiel, F. (1996). *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Zur Beobachtbarkeit von Pädagogik. Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden?

Bettina Hünersdorf

Theorien der Pädagogik, die einen empirischen Anspruch erheben, sind mit der Frage nach der Beobachtbarkeit der Pädagogik konfrontiert. Sie ist die Herausforderung, will man nicht den Gegenstand schon voraussetzen, den man eigentlich erst durch empirische Rekonstruktion erfassen möchte. In dem Netzwerk „Theorie und Empirie der Pädagogik" werden Erziehungswirklichkeiten nicht als voraussetzungsloses Sein bzw. als Positivitäten verstanden. Es geht nicht um die Erkenntnis des Gegenstands der Pädagogik an sich, sondern um seine Epistemiologie. Es wird von einer „Zirkularität" von einer „Theorie des Gegenstandes" und einer „Theorie der Erkenntnis des Gegenstandes" (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1992, S. 45) ausgegangen. Die empirische Erschließung pädagogischer Ordnungen gerät damit in den Horizont einer Auseinandersetzung mit der die methodologische Frage nach seiner Beobachtbarkeit[1] verknüpft ist.

Im Folgenden möchte ich kurz drei Theorietraditionen in der Erziehungswissenschaft anreißen, die die Frage der Beobachtbarkeit von Pädagogik zwar noch nicht systematisch gestellt haben, da hier die Gegenstandskonstruktion im Vordergrund stand, die aber dennoch, wenn man sie unter der Perspektive der Beobachtbarkeit von Pädagogik liest, Anregungen zu diesem Thema geben. Im Anschluss werde ich einige Anregungen zu dieser Frage aus Projekten des Netzwerks „Theorie und Empirie der Pädagogik" aufgreifen. Ich verfolge dabei das Ziel, die Beschreibung des *Gegenstandes als Beschreibung* des Gegenstandes zu beschreiben (Nassehi, 1998).

1 Es muss dabei ein Begriff von Pädagogik gefunden werden, der nicht nur ein einziges pädagogisches Feld wie Schule, Familie, oder Sozialpädagogik umfasst, sondern feldunspezifisch ist, der aber vielleicht eine feldspezifische Ausformung/Kontur bekommt, die im Kontext der empirischen Rekonstruktion ihrer Differenz erkennbar wird. Der Begriff der Erziehungswirklichkeit versucht genau diese Offenheit zu wahren, verweist aber auf einen Generationenbezug, der nicht für alle Felder in gleichem Maße bedeutsam ist.

I. Zur Traditionslinie der Erziehungswirkichkeit und der Form ihrer Beobachtbarkeit

Der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ taucht prominent in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei Nohl auf (1933, 1970). Der pädagogische Bezug soll es ermöglichen, dass das Kind sich autonom entwickelt. Hier sind mehrere Implikationen offensichtlich bzw. latent vorhanden:

Erziehungswirklichkeit ist eine Interaktion. Diese ist gekennzeichnet durch einen Generationenbezug, der zu einem pädagogischen Generationenbezug wird, wenn die Intention verfolgt wird, dass Kind zur Autonomie zu erziehen. Im Unterschied zur Schulpädagogik wird hier der Begriff der Vermittlung eher vermieden, um Pädagogik auch als andere Erziehungswirklichkeiten jenseits von Schule erschließen zu können. Der Ruf nach der Autonomie soll dadurch ermöglicht werden, dass dem Ideal vom Kind gefolgt wird. Das bedeutet, dass nicht die Norm vom Erzieher festgelegt wird, sondern im Kind selbst verankert ist. Dadurch muss das Kind auch scheinbar nicht als defizitär erscheinen, da das Ideal Teil des Kindes ist und nicht des Pädagogen. Dadurch kann sich von der Schulpädagogik wie von der Fürsorge distanziert werden. Denn die Schulpädagogik weiß schon immer, was zu vermitteln ist und die Fürsorge hat sich immer das Defizit diagnostiziert. Stattdessen wird in der Erziehungswirklichkeit diffus gehalten, wie das Ideal des Kindes mit dem Realen des Kindes konfrontiert wird. Der Pädagoge scheint hier eine Spiegelfunktion zu haben. Er scheint ein trompe l’oil zu sein. Es wird dem Kind vorgetäuscht, dass es sich in die Zukunft, d.h. zum Ideal hin projizieren kann, in dem es sich selbst (vermittelt durch den Pädagogen) erkennen kann. Der Pädagoge ist sozusagen ein rückprojizierender Spiegel, indem das Kind sich selbst erkennt. Im zurückgeworfenen Blick gerät das Kind in eine Frage-Antwortspiel mit dem pädagogischen Raum, bzw. eigentlich mit sich selbst (Ichideal und Realich). Dadurch dass bei Nohl die Rückprojektion im Schwerpunkt der Betrachtung der Erziehungswirklichkeit steht, wird für ihn beim Kind eine Erfahrung des eigenen Selbst sichtbar. Die Illusion des pädagogischen Raums als Bildungsraum ist aber zugleich eine Brechung des Bildungsraums. Der Pädagoge ist als vermittelnder Spiegel ein drittes Auge, das das Kind als Bild vom Kind anschaut. Als Spiegel ist es in einer dialogischen Bewegung mit dem Kind. Dadurch werden der Pädagoge und das Kind als ein nicht auseinander zuhaltendes Paar im „pädagogischen Bezug” dargestellt. Die Autonomie ist das eigentliche Zentrum des pädagogischen Raums. Es ist der Ort der Genese des pädagogischen Blicks.

Darüber hinaus geht es um die Öffnung zur Welt, zu der sich der Pädagoge in Stellung bringt und die er zugleich in der Rückprojektion auf das Kind bricht, so dass die Autonomie nie in voller Reinheit erstrahlt[2].

Was wird hier deutlich? Die Beobachtbarkeit von etwas als Pädagogik zeigt sich als eine Spiegelfunktion. Erziehungswirklichkeit wird als kulturtheoretischer Begriff verstanden, welche in eine geschichtsphilosophische Tendenz eingebunden ist, die auf die Verwirklichung der Humanität zielt (Neumann, 2003).

Daher wurde in der Realistischen Wende auch Kritik laut: Heinrich Roth forderte eine empirische Sozial- und Personenforschung. Er zog einen Trennungsstrich zwischen 'idealistischer' und 'realistischer' Pädagogik. Pädagogische Theorie sollte das Kreisen in sich selbst aufgeben und ihre Aussagen an der Praxis kontrollieren. „Nur so bleibt sie kritisch und wach und vor Dogmatisierung bewahrt“ (Roth, 1963, S. 117)[3].

Mollenhauer greift in gewisser Weise das Anliegen der Realistischen Wende auf, in dem theoretisch gewonnene Fragen und daraus entstandene pädagogische Vorschläge nicht nach internen (geistes-)wissenschaftlichen Kriterien beurteilte. Vielmehr sei durch sozialwissenschaftliche Bezüge und empirische Forschung auch der praktische Wert pädagogischer Erkenntnisse zu untersuchen. Mollenhauer greift das Konstrukt der Erziehungswirklichkeit auf und wendet es kommunikationstheoretisch. D.h., es geht ihm nicht um Projektionen und Rückprojektionen (geisteswissenschaftlich). Die Pädagogik ist nicht mehr im Imaginären angesiedelt, sondern das Imaginäre erobert bei Mollenhauer den pädagogischen Raum als Kommunikationsraum. Der Bezugspunkt Mollenhauers ist die Habermasche Kommunikationstheorie. In Mollenhauers Rezeption enthält Erziehung als kommunikatives Handeln ein Ideal von Verständigung, das dann realisiert wäre, wenn sämtliche erhobene Geltungsansprüche von allen an der Kommunikation Beteiligten als gerechtfertigt angesehen würden oder aber der unbeschränkten diskursiven Prüfung und Kritik ausgesetzt werden könnten. Ziel ist ein „zwangloses Einverständnis (wieder-)herzustellen“ (Keckeisen, 1984, S. 223). Mollenhauer richtet „die emanzipatorische Erziehungspraxis (wie emanzipierende Praxis überhaupt) an jenem kontrafaktischen Begriff

2 Kritisiert wird dass „das einzelne Ereignis, die empirische Wirklichkeit [...] in dieser Figur nur relevant im Kontext eines kulturellen Verweisungszusammenhanges zur pädagogischen Idee“ (Neumann, 2003, S. 38) ist.
3 Damit wird an der Pädagogik nur wahrgenommen, was an ihr über Ursache-Wirkungszusammenhänge beschreibbar ist und dem Wissenskörper entspricht. Das beschränkt sich auf, das was in diesem Ursache-Wirkungszusammenhang erkennbar ist. Dabei wird danach gestrebt, immer genauer diese Ursache-Wirkungszusammenhänge von Erziehung bestimmen zu können.

herrschaftsfreier Kommunikation“ (Keckeisen, 1984, S. 24) aus. Die Diskursfähigkeit, die nicht vorausgesetzt werden kann, bildet sich durch eine Vielfalt der Teilhabe aus. D. h., dass im kommunikativen Handeln so getan wird, als ob der andere ein scheinbar gleichberechtigter Partner sei. Mit diesem „Kunstgriff“ wendet Mollenhauer die universalpragmatische Theorie pragmatisch (vgl. Keckeisen, 1984, S. 225; Sammet, 2004). Es stellt sich nun auch hier die Frage wie sich in diesem Ansatz die Beobachtbarkeit von Pädagogik darstellt?

Bei der Beobachtung der Kommunikation nach Mollenhauer wird jede Geste, jegliches Wort in ein Zeichen herrschaftsfreier oder nicht-herrschaftsfreier Kommunikation transformiert. Dadurch sind sie dem Code der Repräsentation unterworfen, wodurch die Beobachtung zu einer kontrollierten Beobachtung wird. Die herrschaftsfreie Kommunikation wird zu einem „Bühnenbild”, in dem die Akteure einen Handlungsspielraum zugewiesen bekommen. Es kommt allein darauf an, dass die Akteure die Regeln herrschaftsfreier Kommunikation einhalten, durch das ihnen Autonomie verheißen wird. Die Autonomie als blinder Fleck zwischen Zufall und Notwendigkeit, ist nur möglich, wenn die Akteure sich den Regeln unterwerfen. Die Grammatik der Kommunikation kann zur unmittelbaren Erfahrung werden. Dadurch wird das Regelsystem zum Erfahrungsraum. Die Akteure als Beobachter sind zugleich Teil der Kommunikation als auch diejenigen, die sich im Angesicht der Kommunikation als Beobachter reflektieren. Dadurch können Standpunkte bezogen werden.

Im Unterschied zu Nohl wird hier zwar nicht mehr ein Bildungsraum konstruiert, aber die Offenheit der Kommunikation ist durch den diskurstheoretischen Bezug begrenzt. Das Ideal der Pädagogik prägt das Gegenstandsverständnis von Pädagogik nach wie vor und leitet das pädagogische Handeln.

2. Die Neuansätze im Netzwerk

1 Desubstantialisierung der Pädagogik

Im Unterschied zu diesen erziehungstheoretischen Vorstellungen, wird in den Projekten, die im Netzwerk verfolgt werden, nicht mehr Erziehungswirklichkeiten als „Ganzes" in den Blick genommen, sondern vielmehr vollzieht sich Desubstantialisierung in allen Projekten eine mehr oder weniger deutliche Form der der Erziehungswirklichkeit, indem sie in einzelne Sequenzen/Akte aufgeschlüsselt wird:

Während bei Mollenhauer im Anschluss an Habermas Handlungen intentional verstanden wurden, spielen sie in der Systemtheorie nur als Akt der Mitteilung im Rahmen einer Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen eine Rolle. Aber auch in der Ethnomethodologie wird der Bezug auf Handlungen als soziales Phänomen gesucht nicht als psychisches Phänomen, da auch nur dieses beobachtbar ist.

Dann kann Erziehungswirklichkeit in verschiedenen Mitteilungsformen aufgeteilt werden. 1. Vermitteln, 2. Aneignen, 3. Wissen, 4. Kontrollieren[4], die in fast allen Projekten in ähnlicher Form wieder zu finden sind (vgl. Kade, 2004; vgl. Kade & Seitter, 2003; Kade & Seitter, 2007). Sie werden allerdings auch durch weitere Konzepte wie Generation (Bollig & Tervooren, 2009; Helsper, Kramer, Hummrich, & Busse, 2009) oder Autonomie (Meseth, 2008; Rabenstein, 2010; Hünersdorf, 2009) ergänzt. Das Pädagogische wird als „kontingente Relationierung von Vermittlung, Wissen und Aneignung" konzipiert, anstatt es wie bei Mollenhauer als ein „Monolog mit verteilten Rollen" (Waldenfels, 1990, S. 44, 50).

2 Die Lösung des Kontingenzproblems

Nicht mehr die Wirksamkeit der Erziehung, sondern die Darstellung der Wirksamkeit der Erziehung wird zum Gegenstand der Pädagogik

Das Problem der Kontingenz wird dadurch gelöst, dass die Zuschreibung von Wissen bzw. Nicht-Wissen gegenüber Personen rekonstruiert wird, durch die es möglich wird, den Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen (also Lernen) kommunikativ darzustellen (Dinkelaker, 2008). Dabei wird die Illusion produziert, dass die Kontrolle der Aneignung des Wissens durch Evaluation, durch Zeugnisse, etc. auch die Aneignung wiedergibt[5].

---

4 Das Verhältnis dieser Ereignisse/Dimensionen der Erziehungswirklichkeit zueinander kann im Unterschied zum Kritischen Rationalismus nicht linear-kausal bestimmt werden, sondern ist kontingent.

5 Wissen wird in der Wissensgesellschaft kontinuierlich revidiert, permanent als verbesserungsfähig angesehen, prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet und untrennbar mit Nichtwissen ge-

Durch die bildlichen Darstellung von Bildung, wie sie von Dörner und Schäffer untersucht werden, gelingt dieses besonders gut, denn die bildliche Darstellung hat im Unterschied zum Text eine andere Zeitstruktur, die es ermöglicht, die Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung zu reduzieren, da das Nacheinander als Illusion einer Gleichzeitigkeit dargestellt wird. Durch diese Zeitstruktur können Praxen der Inszenierung des Pädagogischen als erfolgreiche Bearbeitung der Differenz von Vermittlung und Aneignung dargestellt werden.

Diese Forschungsansätze erheben genauso wie der Kritische Rationalismus den Anspruch nicht normativ und rein empirisch zu sein. Die Frage nach der Effektivität der Erziehung wie sie sich schon im Kritischen Rationalismus als kausale Frage gestellt hat, wird hier nicht als Effektivität der Leistungen ausgewiesen, sondern als gezieltes facework ihrer Umwelt, durch welche sie Legitimität erhält. Darin spiegelt sich das Diktum der Wissensgesellschaft wieder, dass das Wissen gegenüber der „Produktion" der Hilfe höher bewertet (vgl. Kurtz, 2005, S. 249). Dabei stellt sich die Frage, ob die Professionellen sich als Wissensarbeiter verstehen, gleichsam als „Symbolanalytiker," die Probleme durch Manipulation von Symbolen lösen, indem sie „symbolische Konstrukte" schaffen, die in der Erziehung einen realen Nutzen erzeugen (vgl. Wilke, 2002, S. 214 f.).[6] Oder ob es die Forschung ist, die dieses Konzept von Professionalität hervorbringt. Daran wird deutlich, wie sehr die *Beschreibung* des Gegenstandes mit in die Beschreibung des *Gegenstandes* verwoben ist.

koppelt, wodurch das Wissen riskant wird (vgl. Wilke, 1998, S. 21).

6 In den Blick rückt vor allem die Ausgestaltung der Bewertungsoperation, also des dritten Elements pädagogischer Kommunikation im Sinne der Beurteilung, Hervorhebung und Fixierung des gelernten Wissens. Rekonstruiert werden Formbildungen des Pädagogischen auf den Ebenen Semantik, Organisation und Interaktion, die als unterschiedliche „Lösungen" für die operative Bearbeitung der pädagogischen Grundantinomie von Autonomie und Heteronomie ausgewiesen werden (vgl. Proske & Radtke, 2007; Proske & Meseth, 2006; Proske, 2006; Meseth, 2008).

3 Erziehungswirklichkeiten werden nicht mehr als räumlich autonom wahrgenommen, sondern Ereignisse sind polykontextuell

Das Schlagwort der „Entdifferenzierung der Pädagogik" (Kade, Lüders, & Hornstein, 1995) hat ebenfalls Eingang in einige der Projekte gefunden (Dinkelaker, 2008; Bollig & Kelle, 2008). Unter der Perspektive der Polykontextualität wird nicht das Ereignis an sich, sondern die Beobachtung des Ereignisses auf der Beobachtungsebene 2. Ordnung betont. Das bedeutet aber zugleich, dass ein Ereignis aus verschiedenen Perspektiven, d.h. auch von verschiedenen Funktionssystemen beobachtet werden kann. Wird bei der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung nach der Entwicklung des Kindes gefragt, kann das Ausdruck einer medizinischen Ordnung sein. Es kann aber zugleich auch Ausdruck einer pädagogischen Ordnung sein, indem es darum geht, nicht nur von Eltern Informationen für die Diagnose zu eruieren, sondern darüber hinaus kann die Frage das Ziel verfolgen, das Kind und vor allem die Eltern zu erziehen, sich gesundheitsbewusst zu verhalten. Ein und der gleiche leibliche Akt (Handlung) verweist damit zugleich auf zwei verschiedene Ordnungen. Die beide nur vermittelt präsent sind. Das bedeutet, dass der Körper auf etwas nicht Anwesendes verweist. D.h. auch der Körper wird als soziales Phänomen konstruiert und normiert (Bollig). Die praxistheoretische Forschung kommt um die Tatsache nicht herum und das will sie vielleicht auch gar nicht, dass trotz ihres Fokus auf Materialität und Leiblichkeit die Grenze der Anwesenheit erkennbar wird, da der Leib sich zeichenhaft über den Raum zerstreut. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass man zugleich in verschiedenen Kontexten (Zeit-Räumen) lokalisiert sein kann, sich dort simultan bewegen kann. Das Hier und Jetzt wird zu einer Gleichzeitigkeit und einem Anderswo. Die Beobachtung der „Entgrenzung des Pädagogischen" zeigt auf, dass wir es nicht mehr mit einer räumlichen Trennung der verschiedenen Ordnungen zu tun haben, sondern dass sich eine Überwindung der räumlichen Differenz vollzieht, die zu einer Ent-Ortung des Geschehens beiträgt. Umso wichtiger ist eine Heuristik, durch die erkennbar wird, unter welchen Bedingungen etwas als etwas Pädagogisches wahrgenommen wird. Zugleich stellt sich die Frage, wie sich die verschiedenen Ordnungen wechselseitig hervorbringen (Bollig & Kelle, 2008).

Literatur

Bollig, S., & Kelle, H. (2008). Hybride Praktiken. Methodologische Überlegungen zueiner erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In B. Hünersdorf, C. Maeder, & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Juventa.

Bollig, S., & Tervooren, A. (2009). Die Ordnung der Familie als Präventionsressource. Informelle Entwicklungsdiagnostik in Vorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen am Beispiel kindlicher Fernsehnutzung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 29*(2), 157-174.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1992). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis.* Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2008). Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche. Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In G. Bingel, A. Nordmann, & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend* (S. 189-209). Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress.

Kade, J., Lüders, C., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*(S. 207-216). Opladen: UTB 1995.

Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2*(4), 527-544.

Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S.199-232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(4), 602-617.

Kade, J., & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Kurtz, T. (2005). Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 243-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüders, C. ,Kade, J., & Hormstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207-215). Opladen: Leske + Budrich.

Meseth, W. (2008). Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten. *Kursiv. Journal für politische Bildung, 11*(1), 74-83.

Meseth, W., & Proske, M. (2006). Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang mit Kontingenz. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen denken und Lernen* (S. 127-154). Münster: Lit-Verlag.

Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.

Nassehi, A. (1998). Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. Über die methodologischen Vorbemerkungen in Luhmanns Gesellschaftstheorie. *Soziale Systeme 4*(1), 199-206.

Neumann, S. (2003). Sozialpädagogik als empirische Sozialwissenschaft: Perspektiven einer Theorie des sozialpädagogischen Feldes. *Arbeitspapier II-15 des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier*.

Nohl, H. (1970(1933)). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.

Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In I. Mammes, S. Rahm, & M. Schratz (Hrsg.), *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 141-154). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.

Proske, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Projektarbeitsbericht. Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation: „Unterricht" und „außerschulische Jugendbildung"*. Aufgerufen von http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/DFG_Abschlussbericht_10-07.pdf

Keckeisen, W. (1984). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis: Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz.

Rabenstein, K. (2010). Individuelle Förderung im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Hilfesuche und Selbstständigkeitsanforderungen. *SozialerSinn, 11*(2) (wird erscheinen).

Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule 55*(3), 109-119.

Sammet, J. (2004). *Kommunikationstheorie und Pädagogik. Studien zur Systematik 'Kommunikativer Pädagogik'*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.

Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wilke, H. (2002). *Dystopia. Studium des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vom Setzen zum Finden. Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“

Jörg Dinkelaker

Der Band „pädagogisches Wissen“ (Oelkers & Tenorth, 1991) versteht sich selbst programmatisch als Markierung einer Zäsur in der Erziehungswissenschaft. In Referenz auf den Begriff „pädagogisches Wissen“ wird eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen konstatiert, die als ein Übergang vom Begründen zum Beobachten und von einer Perspektive auf Einheit zu einer Perspektive auf Vielfalt gekennzeichnet wird.

Welches veränderte Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen in diesem Band vorgeschlagen wird, welche entscheidende Frage er dabei offen lässt und wie in der weiteren Rezeption dieses Ansatzes mit dieser Lücke umgegangen wird, bis hin zu den Diskussionen im Kontext des Netzwerks „Methodologien der Beobachtung pädagogischer Ordnungen“, soll im Folgenden knapp skizziert werden.

Zunächst wird herausgearbeitet, wie in der Einleitung zum Band „pädagogisches Wissen“ der Übergang konzipiert wird von einer Erziehungswissenschaft, die Einheit begründet, zu einer Erziehungswissenschaft, die Vielfalt beobachtet (1). Im Anschluss daran wird näher auf die Relationen zwischen Beobachtungswissen und beobachtetem Wissen eingegangen, die in diesem Zuge etabliert werden. Dabei wird auch auf die ungeklärte Frage nach dem epistemischen Ort eingegangen, von dem aus die Erziehungswissenschaftler pädagogisches Wissen beobachten und beschreiben (2).

Vor diesem Hintergrund wird das Netzwerk „Methodologien der Beobachtung pädagogischer Ordnungen“ als eine wissenschaftliche Initiative beschrieben, die sich an den auch und gerade in diesem Band sichtbar werdenden Fragen der Bestimmung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen entzündet (3).

1 Vielfalt beobachten statt Einheit begründen – das paradigmatische Programm

Die Bezüge der einzelnen Beiträge zum Band „pädagogisches Wissen“ (Oelkers & Tenorth, 1991), der als Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik Anfang der 1990er Jahre erschienen ist, sind vielfältig. Ihre Aufarbeitung wäre Stoff genug für eine sowohl historisch als auch systematisch äußerst aufschlussreiche wissenschaftstheoretische Monographie. Mein Anliegen ist ein bei weitem kleinräumigeres. Ich versuche anhand der Einleitung zu diesem Band, den paradigmatischen Anspruch herauszuarbeiten, vor dessen Hintergrund die sehr unterschiedlichen Beiträge zu ihm versammelt wurden. Dies geschieht, um einen Umbruch in der Erziehungswissenschaft zu fassen zu bekommen, durch den die wissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischen Ordnungen bis heute geprägt ist, auch wenn sich die Koordinaten in jüngster Zeit erneut verschieben.

Ein solcher Umbruch wird von den Herausgebern des Bandes selbst behauptet und in einer – nicht nur in den Erziehungswissenschaften häufiger anzutreffenden – eigentümlichen Doppelorientierung sowohl konstatiert als auch gefordert. Um zu belegen, dass eine Ära in der Erziehungswissenschaft zu Ende geht, beziehen sich Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth auf eine dem Erscheinen des Bandes vorausgegange Diskussion zur Bilanzierung der Erziehungswissenschaft. Ein zentrales Ergebnis dieser Diskussion beschreiben sie darin, dass in ihrem Zuge keine der großen Vereinheitlichungs- und Systematisierungsentwürfe mehr den Anspruch vertreten habe, eine einheitliche Ordnung des pädagogischen Wissens begründen zu können. Ein Neuaufbruch sei zu beobachten, bei dem nicht länger die Begründung *einer* Systematik versucht werde, sondern eine Beobachtung der Vielfalt des im Bereich von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Erziehung und Bildung zu beobachtenden Wissens.

> *„Wenn der Eindruck nicht trügt, dann versucht die Pädagogik gegenwärtig, vom Kampf der Paradigmen und damit zugleich vom Streben nach Einheit Abstand zu nehmen, sich in der Fülle ihrer Aktivitäten einzurichten und ihre so verwirrend vielfältige Gestalt weniger als Chaos zu verteufeln, denn als genuine Perspektive zu begreifen“ (ebd., S. 14).*

Zwei Bewegungen werden in dieser Diagnose eines veränderten Verhältnisses der Erziehungswissenschaft zu pädagogischen Ordnungen miteinander verschränkt: ein Übergang

von der Einheit zur Vielfalt und ein Übergang vom Begründen zum Beobachten.

Die Suche nach der einen Ordnung, die alles Pädagogische umfasst, wird als ein nicht nur anmaßendes sondern auch erfolgloses Unterfangen abgelehnt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich in jedem der unterschiedlichen Kontexte, in denen Erziehung und Bildung eine Rolle spielen, andere pädagogische Ordnungen und damit auch anderen Formen des pädagogischen Wissens herausgebildet haben und weiterhin herausbilden.

Nicht nur in der Erziehungswissenschaft und der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch in den die Praxis begleitenden Reflexionen und in den pädagogischen Praxen selbst wird pädagogisches Wissen sowohl erzeugt als auch angewandt. An jedem dieser Orte findet die Erzeugung und Anwendung des Wissens unter anderen Bedingungen statt. Gegen die Vorstellung der Einheit eines pädagogischen Wissens, das Wissenschaft, Profession und Praxen miteinander verbindet, wird das Konzept einer polyzentrischen Pluralität von auf Erziehung und Bildung bezogenen Wissensformen gestellt. Weder ist das an einem Ort entstehende pädagogische Wissen umstandslos in das an anderen Orten entstehende pädagogische Wissen übertragbar noch ist ein pädagogisches Wissen dem anderen als überlegen anzusehen. Diese Vielfalt steigert sich weiterhin noch dadurch, dass sich in unterschiedlichen Feldern der Erziehung und Bildung unterschiedliches pädagogisches Wissen ausbildet. Innerhalb der Wissenschaft ergeben sich wiederum Differenzen zwischen Formen des pädagogischen Wissens, weil unterschiedliche Theorietraditionen je eigene Erkenntniswege eröffnen.

An die Stelle einer Wissenschaftstheorie, die nach angemessenen Begründungen für die Überlegenheit einer bestimmten Form des Wissens gegenüber einer anderen Form sucht, sollte eine (auch sich selbst) beobachtende Erziehungswissenschaft/Pädagogik treten, die sowohl die Bedingungen der Entstehung und Verwendung des ihr eigenen pädagogischen Wissens beobachten, als auch das pädagogisches Wissen in den Blick nimmt, dass jenseits von ihr entsteht und verwendet wird.

> *„Entscheidend ist nicht, ob und wie sich die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft in ein metatheoretisches Schema einordnen läßt oder nicht, sondern wie das im Terrain dieser Disziplin auffindbare und in Gebrauch befindliche Wissen beschaffen ist, wie es benutzt wird und welche Art Kontinuität oder Diskontinuität es erzeugt“ (ebd., S. 19).*

Damit wird der Umgang der Erziehungswissenschaft sowohl mit dem *eigenen* pädagogischen Wissen als auch mit dem ihr weitestgehend unbekannten pädagogischen Wissen der vielfältigen professionell und nicht-professionell betreuten Praxen zum Problem gemacht. Dieser Übergang von einer Fokussierung auf Einheit zu einer Fokussierung auf Vielfalt ist mit einem Übergang vom Begründen zum Beobachten verbunden.

> *„Über das pädagogische Wissen läßt sich heute auch deshalb unbefangener Sprechen, als die normierende Instanz der Wissenschaft selbst in der Vielfalt von institutionellen Referenzen, gesellschaftlichen Erfahrungen und historisch gewordenen Geltungsinstanzen anscheinend unrettbar verstrickt ist, von denen sie sich vorher so erhaben abhob" (ebd., S. 17).*

Pädagogisches Wissen wird vor diesem Hintergrund unterschieden nach Orten und Funktionen seiner Erzeugung und Verwendung, nach Instanzen seiner Beglaubigung, nach seinen Strukturen und seinen Themen. Pädagogisches Wissen meint dabei den symbolischen Aspekt pädagogischer Ordnungen:

> *„Pädagogisches Wissen interpretieren wir als integrales Moment dieser Praxen [von Erziehung und Bildung, J.D.], im Sinne der obigen Minimalbestimmung als ihre symbolisch gegebene Struktur und als symbolisch ablösbare Form." (ebd., S. 21).*

Wissenschaftliches und praxiseingebundenes pädagogisches Wissen werden unter einer Kategorie zusammengefasst, was den Unterschied zwischen ihnen zu einem nachrangigen werden lässt.

> *„Pädagogisches Wissen bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als „pädagogisch" selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen lässt sich der Sinn dieser Praxis gemäß der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen läßt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern" (ebd., S. 29).*

Wissenschaftliche Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden lediglich als Sonderformen der Erzeugung pädagogischen Wissens betrachtet, die sich durch höhere Eigenständigkeit und größere Ferne des Wissens gegenüber der Praxis auszeichnet. Die Erziehungswissenschaft ist vor diesem Hintergrund nicht in der Lage, ein die Praxen begleitenden pädagogisches Wissen zu begründen. Ihre Möglichkeiten beschränken sich auf die Beobachtung dieser Wissensvielfalt diesseits und jenseits von ihr.

2 Welches Wissen liegt der Beobachtung pädagogischen Wissens zu Grunde? – heuristische Strategien und blinder Fleck

Anstatt pädagogisches Wissen zu entwickeln und zu begründen, sehen die Herausgeber dieses Bandes die vorrangige Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin, pädagogisches Wissen an den unterschiedlichen Orten seiner Produktion und Verwendung aufzufinden und seine Eigenschaften zu analysieren. Welches Wissen allerdings bei diesem Kartographisieren und Analysieren pädagogischen Wissens zum Einsatz kommt, diese Frage wird im vorliegenden Band nur unvollständig beantwortet. Zwar werden Kriterien der Beobachtung pädagogischen Wissens angegeben und es wird auch darauf hingewiesen, dass das dabei zum Einsatz kommende Beobachtungswissen in weiten Teilen anderen wissenschaftlichen Disziplinen entlehnt werden muss, wie sich aber diese mit den Beobachtungsaktivitäten in den Erziehungswissenschaft neu entstehenden Wissensformen zu dem pädagogischen Wissen verhalten, das bis dato ja nicht nur die Praxen, sondern eben auch die wissenschaftliche Pädagogik und die Erziehungswissenschaft prägt, diese Frage bleibt unbeantwortet.

Das Problem der Bestimmung des Verhältnisses von Beobachtungswissen (der Erziehungswissenschaft) und beobachtetem Wissen (der Pädagogiken) hat zwei Richtungen. Einerseits stellt sich die Frage, inwieweit es das Beobachtungswissen erlaubt, das beobachtete Wissen aus dem Beobachtungswissen nicht lediglich abzuleiten, sondern als vom Beobachtungswissen Unterschiedenes zu heben. Diese Frage betrifft insbesondere die heuristischen Strategien, die bei der Beobachtung eingesetzt werden. Mit dieser Frage beschäftigen sich Oelkers und Tenorth ausführlich und schlagen dabei einen beobachtungsstrategischen Weg ein, der bis heute Anwendung findet (a). Andererseits stellt sich die Frage, inwiefern das Beobachtungswissen wiederum durch seinen spezifischen Gegenstand geprägt

ist, inwiefern es sich also bei diesem Beobachtungswissen selbst auch um eine Variante pädagogischen Wissens handelt, oder wenn nicht, um was dann. Hierüber schweigt sich der Band aus, ja er droht in einen Selbstwiderspruch zu geraten, da er einerseits die Erziehungswissenschaft als Ort der Erzeugung und Verwendung pädagogischen Wissens versteht, andererseits aber das geforderte neue Beobachtungswissen nicht als ein pädagogisches Wissen konzipiert (b).

a) Wie verhindert wird, dass das Beobachtungswissen das beobachtete Wissen verdeckt.

Ohne vorgängiges Wissen ist Beobachten bekanntlich nicht möglich. Weitreichende Setzungen können andererseits Entdeckungen verhindern. Um sich dem weitestgehend unbekannten pädagogischen Wissen in seiner Vielfalt empirisch anzunähern, ohne bereits zu verdecken, was man erst noch finden möchte, werden im vorliegenden Text drei Strategien angewandt. Diese Strategien erlauben es, offen zu halten, was gefunden wird und dennoch zu wissen, was gesucht werden soll.

Die *erste Strategie* liegt darin, mit unterbestimmten Definitionen zu arbeiten. Die Autoren definieren pädagogisches Wissen als dasjenige Wissen, das auf Erziehung und Bildung bezogen ist, aber es wird ausdrücklich nicht spezifiziert, was unter Erziehung und Bildung verstanden werden soll. Die Autoren lassen die zahlreichen Versuche in der Erziehungswissenschaft, ein einheitliches Verständnis von Erziehung und Bildung zu begründen, hinter sich. Sie geraten damit aber in das Problem, nicht entscheiden zu können, was in den Gegenstandsbereich ihrer Beobachtung fällt und was nicht. Sie rekurrieren damit auf die Vielfalt der wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Verständnisse von Erziehung und Bildung, ohne selbst für eines dieser Verständnisse zu optieren. Theoretisch mag eine solche Definitionsweise nachvollziehbar sein, wie die Unterbestimmtheit des Beobachtungsgegenstands aber beobachtungspraktisch handhabbar gemacht werden kann, bleibt unklar.

Eine *zweite Strategie* des suchenden Beobachtens besteht darin, formale Definitionen zu verwenden. Pädagogisches Wissen wird als etwas definiert, was an Orten entsteht, was Funktionen hat und wovon Arten und Formen unterschieden werden können. Es wird damit über die (internen und externen) Relationen bestimmt, in denen es sich realisiert, nicht aber über seine spezifischen Inhalte. Die von Oelkers und Tenorth vorgeschlagenen formalen Merkmale treffen allerdings nicht nur auf pädagogisches Wissen zu, sondern

könnten ebenso auf Wissen bezogen werden, das nicht Erziehung und Bildung zum Gegenstand hat[1]. Diese formalen Definitionen erlauben es aber, das vorgefundene Wissen auf seine Eigenschaften hin zu befragen, ohne ihm bereits spezifische Eigenschaften zu unterstellen.

Die *dritte Strategie* besteht darin, bei der Beobachtung auf Differenzen abzustellen. Nicht die Bestimmung des einen pädagogischen Wissens, sondern die Bestimmung der Differenzen zwischen unterschiedlichen Formen des pädagogischen Wissens steht im Vordergrund. Das Eine des pädagogischen Wissens wird damit als Spektrum der Vielfalt pädagogischen Wissens spezifiziert.

Im Übergang von einer setzenden zu einer findenden Erziehungswissenschaft kommt damit eine andere Form des Setzens ins Spiel. Setzungen finden weiterhin statt. Diese Setzungen betreffen aber nicht die Eigenschaften des Gegenstandes, sondern die Eigenschaften der Beobachtung des Gegenstandes. Indem bei dieser Beobachtung formale, unterbestimmte Definitionen eingesetzt werden und als Ziel der Beobachtung nicht das Finden einer Ordnung sondern das Aufdecken von Differenzen zwischen Ordnungen angestrebt wird, kann die Unterstellung aufrechterhalten bleiben, dass das beobachtete pädagogische Wissen nicht bereits im die Beobachtung ermöglichenden Beobachtungswissen enthalten ist.

b) Inwiefern es sich auch beim Beobachtungs- und Beschreibungswissen um pädagogisches Wissen handelt

In dem Moment, in dem, wie von Oelkers und Tenorth vorgeschlagen, nicht die Erzeugung eines begründeten Wissens über Erziehung und Bildung, sondern die Beobachtung des (an unterschiedlichen Orten unterschiedlichen) Wissens über Erziehung und Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft verfolgt wird, entstehen zwei neue Formen des Wissens: das Wissen über die Beobachtung pädagogischen Wissens und das Wissen über pädagogisches Wissen. Beide Formen des Wissens unterscheiden sich grundlegend von dem pädagogischen Wissen, zu dessen Beobachtung bzw. Beschreibung sie eingesetzt werden. Die Frage, inwieweit es sich auch bei diesen neu entstehenden Wissensformen um Formen

[1] Anders ist dies in den formalen Bestimmungen pädagogischen Wissens, die Harm Paschen (unter anderem auch im Band pädagogisches Wissen) vornimmt (vgl. auch Paschen, 1997). Sie sind selbst allerdings bereits Resultat einer empirischen offenen Suche nach Merkmalen pädagogischen Wissens.

pädagogischen Wissens handelt, wird von den Autoren nicht gestellt. Ohne ihre Beantwortung tut sich allerdings eine Lücke im von den Autoren skizzierten Modell des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen auf. Oelkers' und Tenorths Ausführungen lassen hier zwei Lesarten zu: Das im Zuge der Realisierung des Beobachtungsverhältnisses neu entstehende erziehungswissenschaftliche Wissen kann selbst wiederum als eine Form pädagogischen Wissens verstanden werden, da auch dieses (wenn auch nur mittelbar) auf Erziehung und Bildung bezogenes Wissen ist. Das zur Erschließung der Vielfalt pädagogischen Wissens eingesetzte Beobachtungs- und Beschreibungswissen unterscheidet sich von anderen Formen des Beobachtungs- und Beschreibungswissens aufgrund seines spezifischen Gegenstandsbezugs.

Die andere Variante besteht darin, das erziehungswissenschaftliche Wissen selbst nicht mehr als ein pädagogisches Wissen zu verstehen. Damit würde aber der die Programmatik einer Vielfalt beobachtenden Erziehungswissenschaft rahmende Anspruch verloren gehen, sich selbst als Teil des Gegenstandsbereichs mit zu beobachten. Ein solches neues Distinktionsverhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Praxis wird aber durchaus im Band „pädagogisches Wissen“ performiert.

Indem der Status dieses neuen Wissens im Hinblick auf sein Pädagogisch bzw. Nicht-Pädagogisch-Sein unbestimmt bleibt, werden wesentliche Voraussetzungen der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung pädagogischen Wissens nicht thematisiert.

3 Das Netzwerk „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“

An der mit dem Band pädagogisches Wissen zugleich aufgegriffenen und forcierten erziehungswissenschaftlichen Programmatik haben sich zahlreiche Forschungsvorhaben orientiert, die sich in unterschiedlichen Feldern mit Hilfe unterschiedlicher Beobachtungsweisen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Beobachtungs- und Gegenstandsverständnisse die Erschließung der Vielfalt pädagogischer Ordnungen gewidmet haben. In ihren durchaus elaborierten Formen der Selbstbeobachtung schließen diese Projekte allerdings mehr an den jeweiligen Bezugsdisziplinen an, denen sie das Beobachtungs- und Beschreibungswissen entlehnt haben, als an der sie einenden Programmatik einer Vielfalt beobachtenden und vielfältig beobachtenden Erziehungswissenschaft. Auch in Veröffentlichungen, die die

im Band „pädagogisches Wissen“ aufgeworfene Thematik explizit aufgreifen (vgl. etwa Hoffmann, Langewand, & Niemeyer, 1992; Horn & Wigger, 1994) werden zwar einzelne Forschungsansätze auf diese Programmatik bezogen, die Varianten, in denen die Beobachtung pädagogischer Ordnungen aber realisiert werden, kommen – soweit mir die Literatur bekannt ist – nicht zur Diskussion. Genau eine solche Beobachtung der Beobachtungsweisen pädagogischer Ordnungen hat sich das Projekt „Methodologien der Beobachtung pädagogischer Ordnungen“ zur Aufgabe gemacht. Das Netzwerk befragt Projekte, die die Programmatik des Bandes „pädagogischen Wissens“ zu realisieren versuchen, daraufhin, auf welche Paradoxien beim Versuch der Realisierung dieser Programmatik sie stoßen und wie sie damit umgehen.

Damit bekommt es das Netzwerk auch und gerade mit den im vorangegangenen Kapitel aufgeworfenen Fragen der Verhältnisbestimmung von pädagogischen Ordnungen und erziehungswissenschaftlichen (Beobachtungs-)Ordnungen zu tun. Bislang im Vordergrund des Projekts standen die Strategien, die es erlauben, bislang unbekannte Eigenschaften und Varianten pädagogischer Ordnungen aufzudecken. Bislang nicht thematisiert wurde dagegen die Frage, inwiefern auch eine beobachtende Erziehungswissenschaft selbst wiederum spezifisch pädagogische Ordnungen aufweist, und damit die Frage danach, wie die Erziehungswissenschaft selbst bezogen auf seinen Gegenstandsbereich zu verorten wäre.

Literatur

Hoffmann, D., Langewand, A., & Niemeyer, C. (Hrsg.). (1992). *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“* (S. 135-153). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Horn, K.-P., & Wigger, L. (Hrsg.). (1994). *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 103-127).Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1991). Pädagogisches Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *27. Beiheft*. Weinheim/Basel.

Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik ihrer pädagogischen Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

II. Das Pädagogische als Ordnung beobachten: Methodologie und Empirie

Zur methodischen Erfassung und Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. Eine Bestandsaufnahme der Netzwerkarbeit

Olaf Dörner

Einleitung

Im Netzwerk werden soziale Ordnungen, die ‚das' Pädagogische aufweisen als Erziehungswirklichkeiten und somit auch als pädagogische Ordnungen verstanden. Diese sehr allgemeine Begriffsbestimmung wird mit Hilfe der je spezifisch zugrunde gelegten Heuristiken des Pädagogischen projektbezogen präzisiert.

Die empirische Analyse von pädagogischen Ordnungen oder von „Erziehungswirklichkeiten in ihrem operativen Vollzug und in Abgrenzung zum Nicht-Pädagogischen als pädagogische Ordnungsbildungen" (Meseth, Bollig, & Dinkelaker. 2009, S. 4[1]) bedarf dabei der Berücksichtigung dreier Dimensionen (ebd., S. 13):

1. Gegenstandbezogene Heuristiken des Pädagogischen
2. Annahmen über die Gestalt der sozialen Ordnungen, in denen sich das Pädagogische ausprägt
3. Theorien der Methoden zur Erfassung und Rekonstruktion der pädagogischen Ordnungen

Die Reflexion dieser drei Ebenen hinsichtlich ihrer wechselseitigen Bedingtheit und Strukturierung des empirischen Blicks auf Forschungsfeld, soziale Realität sowie Datenerhebung und -auswertung stellt den zentralen Fokus des Netzwerkes dar. Methodologie wird dabei als Instrument dieser Reflexion betrachtet. Insofern geht es zentral um die Frage, wie in empirischen Projekten zur Analyse von pädagogischen Ordnungen das Verhältnis der genannten Ebenen reflektiert wird, also welche Reflexionstechniken/-formen (im Sinne des Netzwerkverständnisses: Methodologien) zum Tragen kommen. Damit unterscheidet sich dieses Methodologie-Verständnis (als Instrument der Reflexion) vom Verständnis im Sinne einer metatheoretischen Fundierung einer Methode bzw. ihrer zugrunde liegenden

[1] Meseth, W., Bollig, S., & Dinkelaker, J. (2009). *Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen*. (Typoskript)

wissenschaftstheoretischen Logik. Inwieweit diese Unterscheidung zu problematisieren ist, soll hier zunächst zurück gestellt werden.

Mit Hilfe des bisherigen Standes der Netzwerkarbeit wird im Folgenden auf den dritten Teil eingegangen, also auf die Frage nach Möglichkeiten der methodischen Erfassung und Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. Die Ausführungen sind weniger an den unterschiedlichen Daten-Typen orientiert, die gemeinsam gebildet wurden und zur bunten Vielfalt des Netzwerkes beitragen. Vielmehr ergab die Sichtung der Papiere, die in Halle Grundlage der Netzwerkarbeit waren, dass andere Dimensionen des methodischen Zugangs zur pädagogischen Wirklichkeit für die Systematisierung hilfreicher sind. Da Daten-Typen letztlich das Produkt eines bestimmten methodischen Zugangs zur Wirklichkeit bzw. zum Feld sind, wird zunächst auf die Methoden eingegangen (1). Anschließende Ausführungen beziehen sich auf die Dimension des jeweiligen speziellen bzw. empirischen Interesses, die im Feld selbst den beobachtenden Blick steuern (2). Schließlich wird die Beobachterrolle thematisiert (3) und auf die Frage danach eingegangen, wie das Pädagogische sichtbar wird bzw. werden kann (4).

2. Methodische Zugänge und Datentypen

Unabhängig vom methodischen Zugang ist bei allen Projekten die Berücksichtigung der selektiven Erfassung / Erhebung von Wirklichkeit Konsens. Es werden Situationen empirisch beobachtet, von denen angenommen wird, sie geben – wie auch immer – Auskunft über das, was von Interesse ist. Wirklichkeit wird über das Forschungsinteresse beschnitten. Ausgewählte Wirklichkeiten werden also mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden erfasst und in verschiedene Typen von Daten gebracht:

a) Mit Hilfe teilnehmender Beobachtung werden Feldsituationen in Form von Beobachtungsnotizen und späterer -protokollierung verschriftlicht, also in Form von schriftlichen Daten konserviert.

b) Mittels Ton- bzw. Audioaufnahmen werden Gespräche und Interviews in Form von sprachlichen Daten dauerhaft festgehalten.

c) Mittels Videoaufnahmen werden Kurs- und Unterrichtssituationen in Form von sprachlichen und bildlichen Daten festgehalten.

d) Ausgesuchte (Ab-) Bilder von Lernsituationen liegen als dauerhafte Momentaufnahmen in Form von Bild-Daten vor.

Letztlich aber werden alle Daten verschriftlicht und liegen als Transkripte, Protokolle oder Beschreibungen vor. Auf dem Weg dorthin, also vom erfassten zum analysierbaren Datum, geht, der weiteren Selektivität geschuldet, einiges an aufgezeichneter Wirklichkeit verloren bzw. gerät aus dem Blick.

Im Netzwerk sind überwiegend unmittelbare Formen der Datenerhebung von Bedeutung, d.h. die Daten werden direkt im Feld erhoben, mittels teilnehmender Beobachtung, Audio- und Videographie. Hingegen findet die Datenerhebung mittels (biografischen) Interviews in lediglich mittelbarer Form statt, und zwar in einer Situation, die erst initiiert werden muss und (eigentlich) nicht das Feld ist, das interessiert. Schließlich liegt mit der Bildanalyse ein Verfahren vor, bei dem die Datenerhebung sowohl unmittelbar als auch mittelbar erfolgt. Bilder werden dem Feld entnommen, ohne dieses persönlich betreten zu müssen.

3. Fragestellungen und empirische Interessen

Generelle Fragestellung eines Projektes bedingt das spezielle empirische Interesse, also worauf ist in den Erhebungssituationen das Interesse gerichtet bzw. zu richten, um die generelle Frage bearbeiten zu können. Drei Gruppen können unterschieden. Erstens jene Projekte, in denen die beobachteten Phänomene selbst von Interesse sind. Es geht um Verläufe und Prozesse, konkret um Handlungen und Praxen im Bereich von Pflege und institutioneller Kinderbetreuung, um Gespräche im Bereich außerschulischen Unterrichts, um verbale und nonverbale Interaktionen in Weiterbildungskursen sowie um Unterrichtsgeschehen in Schulen. Davon abzugrenzen ist zweitens ein Projekt, bei dem es weniger um das beobachtete Phänomen an sich geht, als vielmehr um dessen generative Logik. Um etwas zu pädagogischen Generationenbeziehungen im ursächlichen Sinne zu erfahren, wird das spezielle empirische Interesse auf Biografien gerichtet. Und schließlich liegt drittens mit dem Bildanalyse-Projekt das formulierte Interesse an sozialer Praxis vor; in den Blick genommen werden sowohl die beobachteten Phänomene Bild und deren Verwendung (bildhafte Praxis) als auch sich darin dokumentierende Habitus.

Einmal dient also die Erhebung von Daten dazu, Wirklichkeit einzufrieren, um sie beschreiben zu können, einmal dazu, Wirklichkeit einzufrieren, um dann Schicht für Schicht bis zu ihrem ursächlichen Kern vorzudringen und einmal dazu, über die Beschreibung von bereits gefrorener Wirklichkeit zum ursächlichen Kern vorzudringen.

Unterschiede im Netzwerk sind hinsichtlich der grundlegenden Annahmen darüber auszumachen, dass mit dem jeweils gewählten methodischen Zugang auch über *das* Erkenntnisse gewonnen werden kann, *was* lt. genereller Fragestellung interessiert. Hier ist meines Erachtens weitere Klarheit nötig. Drei Ansätze können ausgemacht werden:

1. Mit Verweis auf die funktionale Analyse wird davon ausgegangen, dass die Verkettung von Sprechakten über *Verstehen* erfolgt. Verstehen heißt im kommunikationstheoretischen Sinne anschließen, nicht im Sinne von richtig oder falsch, so oder so, sondern im Sinne vielfältiger und kontingenter Möglichkeiten, allerdings situativ. Anhand von Gesprächstranskripten können so einzelne Sprechakte im Zuge einer Rückwärtsinterpretation als Kommunikationsverläufe rekonstruiert werden. Rückwärts, da nur anhand von Anschlüssen an Vorheriges auf Verstehen geschlossen werden kann. Der analytische Anspruch: der Beobachter versteht Verstehen vor dem Horizont des empirischen Falls und nicht vor dem Hintergrund eigener oder anderer Erfahrungen.

Der systemtheoretische Begriff der funktionalen Analyse wird zwar ausdrücklich im Zusammenhang der Gesprächsanalyse zugrunde gelegt, auszugehen ist aber davon, dass er konzeptionell auch für die anderen graphischen Zugänge zumindest ansatzweise zutrifft. In Frage kommen sicherlich auch konversationsanalytische und ethnomethodologische Grundannahmen über die Erfassbarkeit sozialer Wirklichkeit, auf die in den einzelnen Papieren aber nicht ausdrücklich verwiesen wird.

2. Im Fall der biografischen Interviews werden Grundannahmen der objektiven Hermeneutik zugrunde gelegt. Es interessieren Tiefenstrukturen von Lebenspraxen bzw. Generierungslogiken latenter Sinnstrukturen, etwa solche, mit denen pädagogische Generationenbeziehungen erklärt werden können. Es wird davon ausgegangen, das sich diese in Interviews ausdrücken. Insofern stellen Interviews die methodische Brücke zu jenen Bereichen von Lebenswirklichkeit dar, die deren spezifische Ausprägung verantworten. Es geht nicht um das erfasste Phänomen – erzählte Biografie - an sich, sondern um dessen hervorbringende Logik. Die grundlegende Annahme dabei ist, dass Erzählungen, sog. nar-

rative Passagen, eine Wirklichkeit darstellen, die zwar der Interviewsituation geschuldet ist, jedoch in homologer Weise Strukturen aufweisen, wie sie in der Lebenswirklichkeit des Interviewpartners generell zum Tragen kommen. Insofern stellen die Transkripte Ausdrucksgestalten von Lebenswirklichkeiten dar.

3. Schließlich wird im Bildanalyse-Projekt unter Verweis auf die praxeologische Methodologie der dokumentarischen Methode davon ausgegangen, dass Bilder Ausdruck von sozialen Praxen sind. Und zwar von Praxen, die *im* Bild (Habitus der Abgebildeten), *durch* das Bild (Habitus der Abbildenden) und *mit* dem Bild (Habitus der Bildverwendenden) deutlich werden. Grundlegende Annahme ist, dass Bilder vergemeinschaftende, implizite und habitualisierte Erfahrungen in kollektiven Dimensionen wie Milieu, Generationen und Organisationen dokumentieren.

4. Zur Rolle des Beobachters

Ausgemacht werden konnte folgende Varianten: Vor allem in den ethnographischen Projekten wird der Beobachter sehr offensiv als Beteiligter der zu beobachtenden Situation betont und damit an eine lange Tradition innerhalb der Ethnographie angeschlossen. Der Beobachter ist der zentrale Fokus methodologischer Überlegungen; es geht um die Frage, inwieweit er zur Situation beiträgt, die beobachtet wird. Interessant sind die beiden unterschiedlichen Perspektiven auf die Rolle des Beobachters. Einmal wird er als Teilhaber an verschiedenen Systemen gesehen, als solcher er die zu beobachtende Situation mit bestimmt: Er ist Teil einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und damit an einen wissenschaftlichen Diskurs erfahrungs-rück-gebunden. Zudem ist er ist Teilhaber der von ihm beobachteten Situation, etwa einer Pflegesituation im Pflegeheim. Und er ist Beobachter der Situation. Von den beobachteten Personen wird er dann entsprechend in deren Wahrnehmung und Handlungsweisen einbezogen: Als Forscher und pädagogischer Experte, als Publikum, als Verbündeter. Und in der Perspektive des Pädagogisierungszwanges wird ein anderes Mal die Rolle des Bobachters radikalisiert. Durch die Anwesenheit des Beobachters, der zugleich auch Erziehungswissenschaftler ist, werden die Beobachteten im pädagogischen Feld zum pädagogischen Handeln gezwungen. (Wenn man so will, wird davon ausgegangen, dass Pädagogen erst dann pädagogisch handeln, wenn sie beobachtet werden.) In beiden Netzwerk-Projekten wird die Rolle des Beobachters als unhintergehbar für

die Situation und für die Konstruktion der empirischen Daten in Form von Protokollen betont. Welche Konsequenzen dies für den Umgang mit dem empirischen Material hat, ist *noch* nicht ersichtlich.

Als unhintergehbar wird die Rolle des Beobachters auch im Bildanalyseprojekt angenommen. Jedoch nicht im Sinne der Beteiligung an / in einer Situation. Er kommt als jemand ins Spiel, der das zu beobachtende Phänomen zunächst vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungshintergrundes wahrnimmt, erfasst und interpretiert. Allerdings besteht der ausdrückliche Anspruch des methodischen Sich-Fremd-Machens. Im weiteren Verlauf der Analyse wird über die Methode des komparativen Vergleichs versucht, den eigenen Erfahrungshintergrund nach und nach zu suspendieren.

Von der Fokussierung auf den Beobachter ist die Perspektive auf die Situation zu unterscheiden. Etwa im Fall der biografischen Interviews werden die Interviewsituationen und deren Konservierung in Form von Transkripten bzw. Protokollen ausdrücklich als Ausdruck mehrerer Lebenspraxen verstanden (Interviewer, Interviewte, Interview). Über die Suche nach bzw. über die Herstellung von Normalkontexten im Verbund mit Forscherkollegen wird versucht, den Anspruch des methodischen Sich-Fremd-Machens einzulösen.

Des Weiteren kann noch die mitlaufende Annahme des Beobachters ausgemacht werden; zwar in dem Sinne, dass von der Involviertheit des Beobachters ausgegangen wird, ohne dies jedoch zum zentralen Thema zu machen. Der forschende Beobachter wird als Mitspieler ausdrücklich benannt. Dessen Mitspielen ist aber solange unproblematisch, wie die Daten im Zusammenhang der beobachteten Geschehnisse in Form von Geschichten und Episoden interpretiert werden, an denen der Beobachter, zwar nur als Beobachter, aber immerhin beteiligt ist.

Schließlich haben wir es im Netzwerk noch mit der Variante zu tun, bei der zwar vorausgesetzt wird, dass bereits die empirische Wahrnehmung und die darauf folgende Analyse immer auf Grund der Beobachterwahrnehmung selektiv ist. Allerdings bleibt dies noch ohne methodische Konsequenz. Man macht sich maximal über technische Möglichkeiten gegenüber dem Datenmaterial fremd. Etwa indem Abläufe über Möglichkeiten der Konservierung, zeitlichen Aufbereitung und Wiederholung immer wieder vor dem Hintergrund bereits gewonnener Ergebnisse neu interpretiert werden können. Es besteht der Anspruch, Wahrnehmungslücken nach und nach weitestgehend zu füllen. Begrifflich wird von einer reversiblen Selektivität gesprochen.

5. Varianten der methodischen Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen

Vier Varianten, wie die fokussierten Wirklichkeiten zu pädagogischen werden bzw. als pädagogische analysiert werden, können identifiziert werden:

- durch das Anlegen von pädagogischen Kategorien,
  - so werden etwa Beobachtungen von Umgangsweisen mit Abweichung im Pflegebereich, von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, lernbezogenem Zeigen, Üben und auf Zeigen gerichtetes Lernen als pädagogische Kategorien verstanden,
- durch ihre pädagogischen Kontexte bzw. Rahmen: Schule, Unterricht, Weiterbildung, Kurs, Pflege, kindliche Frühförderung,
- durch den (erziehungswissenschaftlichen) Beobachter selbst,
  - wenn etwa die Gegenwart des Beobachters als eine verstanden wird, die die beobachteten Erzieher im Kindergarten dazu zwingt, pädagogisch zu handeln. Hier ist dann vom Pädagogisierungszwang die Rede, über den das Pädagogische in der Situation zustande kommt,
- aus dem empirischen Material heraus,
  - so werden etwa Erfahrungen von Interviewten in und mit pädagogischen Bereichen als spezifisch pädagogische Erfahrungen verstanden. Oder soziale Praxen im Weiterbildungsbereich können erst im kontrastiven Vergleich zu Praxen in anderen, nicht-pädagogischen Bereichen als typisch pädagogische oder typisch nicht-pädagogische Praxen rekonstruiert werden.

6. Fazit: Empirisch-theoretisch vs. Empirisch

Die einzelnen Projekte sind natürlich viel differenzierter beschrieben als dies in meinem Versuch der systematischen Ordnung deutlich wird. In den einzelnen Projekten werden die dargelegten Aspekte unterschiedlich gewichtet bzw. betont. Mit Blick auf die Papiere sind meines Erachtens zwei Dinge für die Reflexion der Methoden bzw. methodischen Zugänge zu pädagogischen Wirklichkeiten noch weiter zu klären: Der Umgang mit der unhintergehbaren Rolle des Beobachters, der zwischen den Polen offensiv-involvierend und methodisch-suspendierend liegt und zweitens die *empirische* Vergewisserung des Pädagogischen.

Zugespitzt haben wir es mit zwei Modellen zu tun:

1. Empirische Rekonstruktion von Wirklichkeiten durch die *Beobachter*, die die beobachteten Wirklichkeiten theoretisch-pädagogisch rahmen.
2. Empirische Rekonstruktion von pädagogischen Wirklichkeiten der *Beobachteten*, die als solche überhaupt erst im Zuge des komparativen Vergleichs (durch die *Beobachter)* identifizierbar werden.

Für das Netzwerkanliegen ist es meines Erachtens unumgänglich, noch mehr als bisher deutlich heraus zu arbeiten, welche Verständnisse diesbezüglich in den einzelnen Projekten zugrunde gelegt werden. Die Aufmerksamkeit ist dabei weniger auf die unterschiedlichen Datentypen zu richten, als vielmehr auf die methodischen Zugänge. Dabei ist es notwendig systematisch in den Blick zu nehmen, wie eigentlich die gewählten Methoden – Beobachtung, Audio- und Videografie, Interview, Bildanalyse – hinsichtlich der Frage, ob mit ihnen das rekonstruiert werden kann, was lt. Fragestellung rekonstruiert werden soll, nämlich pädagogische Ordnungen, *metatheoretisch* (also im anderen Sinne als im Netzwerksinne methodologisch) abgesichert sind.

Pädagogische Ordnungen in der Erwachsenenbildung(-swissenschaft). Praxeologische Perspektiven

Olaf Dörner

1. Pädagogische Ordnungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Pädagogische Ordnungen sind kein Gegenstand erwachsenenbildungswissenschaftlicher Debatten. Dies ergab zumindest eine kleine Literaturrecherche sowie eine Datenbankrecherche im Internet (Forschungslandkarte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, FIS-Bildungsdatenbank). Ebenso wenig gibt es eine Debatte um Ordnungen oder eine um das Pädagogische, geschweige denn diskursive Auseinandersetzungen. Gleichwohl werden beide Begriffe benutzt. Jedoch überwiegend wie in der selbstverständlichen Annahme, jeder wisse, um was es sich jeweils handele. Es scheint sich um große oder auch Letztbegriffe zu handeln, deren Klärung *an sich* einerseits schwierig ist und zum anderen für nicht notwendig erachtet wird.

Zumindest ist ‚das' Pädagogische in Form von Begriffen wie *Pädagogik, pädagogisch* durchaus gängig: die Rede ist vor allem von Erwachsenenpädagogik (vgl. Wirth, 1978; Schäffter, 1995; Arnold, 2001; Arnold, Nolda, & Nuissl, 2001), pädagogischem Handeln (vgl. Buschmeyer, 1999; Dörner, 2008), erwachsenenpädagogische Kompetenz (vgl. Breloer, 1997) pädagogischer Professionalität (vgl. Gieseke, 2002; Holzapfel, 2007), Pädagogik in der Weiterbildung (Weisser, 1998), pädagogischem Wissen und pädagogischer Kommunikation (Kade & Seitter 2007a, b).

Im Vergleich zu Ordnung scheint ‚das' Pädagogische allerdings nicht nur schwierig zu bestimmen, sondern ist zudem als Gegenstand problematisch bzw. brisant. Im Selbstverständnis von Disziplin und Profession ist Pädagogik im engen, nicht nur ausschließlich begrifflichen, Verständnis auf Lernen, Bildung und Erziehung in Kindheit und Jugend bezogen. Erwachsene in einem Erzieher-Zögling-Verhältnis oder Lehrer-Schüler-Verhältnis zu sehen bzw. zu verstehen, stößt auf Kritik derart wie sie bereits im 19. Jahrhundert von Johann Friedrich Herbart formuliert wurde. Bezugnehmend auf Überlegungen Alexander Kapps zur Bildung und Erziehung im männlichen Alter (Kapp, 1833, S. 241 zit. n. Schoger, 2004, S. 44) hätten Erziehung und Bildung mit Erreichung der Mündigkeit aufzuhören (vgl.

Pöggeler, 1974, S. 17). Gemeint sind dabei in erster Linie schulförmige Bildung und Erziehung von Erwachsenen. Mit dem Aufkommen der Debatte um das lebenslange Lernen wurde diese Kritik von den Entschulungskritikern wieder aufgenommen (Dauber, 1976; Illich, 2003; Geißler, 1987, 1988, 2000). Wenn man so will, ist in der Erwachsenenbildung der Erziehungswissenschaft / der Pädagogik der Zögling abhanden gekommen.

Überlegungen zum, wie auch immer verstandenen, Pädagogischen findet man in der Erwachsenenbildung, die sich als wissenschaftliche Disziplin in institutioneller Form erst seit Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahren etabliert hat, eher in disziplinpolitischen Auseinandersetzungen um die Vermeidung des Begriffs Pädagogik, also immer dann, wenn es um Pädagogik als das Andere geht, von dem sich abgegrenzt werden soll. Hier kann auf die Etablierung der Andragogik verwiesen werden, die als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (vgl. Pöggeler, 1974; Reichmann, 2001; Schoger, 2004) verstanden wird und deren größter institutioneller Erfolg in Deutschland der Lehrstuhl für Andragogik in Bamberg gewesen ist. Die Vertreter der Andragogik führen ein traditionell enges Verständnis von Pädagogik ins Feld, um Andragogik zu legitimieren. Zum einen würde mit dem Begriff Pädagogik der Fokus auf Kinder und Jugendliche gelenkt bzw. Lernen, Erziehung und Bildung auf Kindheit und Jugend begrenzt werden. Es würde die Gefahr bestehen, Erwachsenenpädagogik als „kindisch-pädagogisierend“ misszuverstehen (Reischmann, 1996, S. 17). Zum anderen geht es um schulische Formen des Lehrens und Lernens bzw. der Bildung und Erziehung. Der Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung würde auf organisiertes, institutionalisiertes oder intentionales Lernen reduziert werden (vgl. Reichmann, 2001, S. 19).

Das Pädagogische gehört zum begrifflichen Inventar erwachsenenbildungswissenschaftlicher Debatten. Zwischen den Polen Andragogik und Erwachsenenpädagogik stehen Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Beide Begriffe haben sich gegenüber Erwachsenenpädagogik und Andragogik durchgesetzt (vgl. Schoger, 2004, S. 256).

Jenseits dieser eher disziplinpolitischen Auseinandersetzungen um den Begriff Pädagogik ist die Beschäftigung mit dem Gegenstand des Pädagogischen ausdrücklich in den Arbeiten von Jochen Kade und Wolfgang Seitter, in jüngster Zeit auch von Jörg Dinkelaker zu finden. Allerdings sind diese im Grenzbereich von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik zu verorten. ‚Das’ Pädagogische wird grundlagentheoretisch fundiert, gegenstandstheoretisch bestimmt und dient dann als Heuristik für empirische Analysen von

für Erwachsenenbildung und Bildung Erwachsener relevanten Bereichen. Mit Hilfe dieser Heuristik kann das Pädagogische empirisch identifiziert und analysiert werden. Allerdings geht es bei der Heuristik um das Pädagogische an sich und ist von einer Universalisierung des Pädagogischen die Rede. Gemeint ist, das sich das Pädagogische - verstanden als Praxis und Ort individuumbezogenen Vermittelns von Wissen bestehend aus den Elementen ‚Vermitteln', ‚Aneignen' und ‚Inhalt' und auf Veränderung des Menschen ausgerichtet (vgl. Kade, 1997, 35-36; Kade & Seitter 2001, S. 6) – aus seinem Stammsitz hinaus in alle gesellschaftlichen Bereiche bewegt hat. Die Aufmerksamkeit gilt den Formen pädagogischer Strukturierung, nicht den Zielen pädagogischer Aktivitäten. Welche Formen haben Lehren und Lernen, Vermitteln, Aneignen und Überprüfen auf der Ebene von Kommunikationen und Interaktionen (vgl. Kade & Seitter 2005). Es ist in anderen Bereichen wie etwa der Ökonomie genauso zu finden wie in Medien. Es bedarf lediglich seiner Identifizierung und Analyse, wie dies in dem DFG-Projekt „Umgang mit Wissen" erfolgte.

Kurzum: Eine Debatte um ‚das' Pädagogische gibt es eher in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (in der allgemeinen Pädagogik etwa Paschen 1997; Paschen & Wigger, 1992; Oelkers & Tenorth, 1991). Resümierend kann daher für die Erwachsenenbildungswissenschaft festgehalten werden, dass das Pädagogische als Gegenstand von Debatten marginalisiert ist. Wenn es Thema ist, so entweder in Form disziplinpolitisch-begrifflicher Engführung oder in Form gegenstandstheoretischer Universalisierung.

Will man nun einerseits nicht der begrifflichen Engführung des Pädagogischen folgen, zumal empirische Befunde und theoretische Analysen durchaus zeigen, dass in vielen Erwachsenenbereichen institutionelle Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse stattfinden (vgl. etwa Gonon, 2002) und andererseits nicht der gegenstandstheoretischen Universalisierungsthese, also nicht überall das Pädagogische vermuten, trotzdem aber am Pädagogischen interessiert sein, bedarf es Konzepte, die ‚Zwischentöne' zulassen.

2. Pädagogische Ordnungen in praxeologischer Perspektive

Ausgehend vom sinnhaften Aufbau der sozialen Welt (Schütz) sind auch Ordnungen sinnhaft strukturiert. Ganz allgemein kann von Gefügen einzelner Bestandteile ausgegangen werden, die zueinander in irgendeiner geregelten Anordnung stehen (vgl. Anter, 2002, S. 35). Zustande kommen sie aufgrund von sozialen Beziehungen (Weber), Interaktionen (Goffman), Kommunikationen (Mead) u.ä. Es bedarf für die Frage nach pädagogischen Ordnungen zunächst einer grundlagentheoretischen Positionierung hinsichtlich der Frage, was soziale Ordnungen sind.

1) Grundlagentheoretisch schließe ich an Konzepte zum sinnhaften und erfahrungsgebundenen Handeln (Bourdieu, Mannheim) an. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass menschliches Handeln durch Wissen strukturiert ist. Grundsätzlich wird zwischen atheoretischen Wissen und theoretischen Wissen unterschieden (vgl. Bohnsack, 2003, S. 60). Das handlungspraktische und –leitende atheoretische Erfahrungswissen betrifft die fundamentale Ebene des Seins (Mannheim, 1964). Es ermöglicht das Verstehen von Handlungen; Akteure/Akteurinnen verstehen einander unmittelbar ohne Interpretation. Theoretisches Wissen dient der Interpretation von Handlungen; Akteure/Akteurinnen interpretieren einander, um sich bzw. Handlungen zu verstehen. Während das theoretische Wissen den Akteuren reflexiv verfügbar sein kann, bleibt das atheoretische Wissen eher im Verborgenen (implizit) und ist schwierig, theoretisch zu beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass atheoretisches Wissen wesentlich Handlungssinn und -praxen strukturiert. Während der methodische Zugang zum theoretischen Wissen relativ unproblematisch ist (man kann es z. B. erfragen), erschließt sich das atheoretische Wissen nur über die Rekonstruktion von konkreter Handlungspraxis. Von seiner Genese her ist das atheoretische ein kollektives bzw. konjunktives (Mannheim) Wissen, welches in gelebter Praxis angeeignet wird und diese zugleich habitualisiert orientiert / strukturiert. Indem zentrale Elemente der Habitustheorie, insbesondere hinsichtlich des inkorporierten Wissens im Sinne Bourdieus (2009) berücksichtigt werden, spricht Bohnsack auch von praxeologischer Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2003, Kap. 11). In praxeologischer Perspektive verstehe ich demzufolge soziale Ordnungen als das relationale Gefüge von kommunikativ-generalisierendem Wissen und konjunktivem Wissen, welches die gelebte oder soziale Praxis strukturiert und durch diese strukturiert wird.

2) Insofern ist die Frage nach (pädagogischen) Ordnungen einer wie auch immer gearteten sozialen Praxis eine empirisch zu klärende. Die Rekonstruktion sozialer (bzw. pädagogischer) Ordnungen anhand sozialer Praxis impliziert die Frage nach Sinn- und Prozesshaftigkeit sozialen Handelns. Somit ist weniger von Interesse, in *Was* Handeln seinen Ausdruck findet, als vielmehr *Wie* dies geschieht. Fragen dieser Art werden üblicherweise in Bezug auf das interpretative Paradigma bearbeitet, bei dem in Rechnung gestellt wird, dass „Wirklichkeit" nicht objektiv gegeben ist, sondern die uns zugängliche Welt immer schon eine interpretierte Wirklichkeit ist, es also keinen unmittelbaren Zugang zu ihr gibt (vgl. Wilson, 1970). Demzufolge bedarf es qualitativer Methoden der empirischen Sozial- und Bildungsforschung.

3) Methodologisch bedeutet praxeologische Perspektive, die Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit (Mannheim, 1980) jeglicher Interpretation in den Mittelpunkt der methodologischen Reflektionen zu stellen. Die Forschungspraxis selbst sei eine Praxis, die, wie die zu erforschenden Praxen, nur auf rekonstruktivem Wege zu erschließen sei (Bohnsack, 2003, S. 189). Das Interesse liegt vorrangig auf der Differenz zwischen kommunikativen Wissensbeständen auf der immanenten und konjunktiven Wissensbeständen auf der dokumentarischen Sinnebene (Bohnsack, Gesemann, & Nohl 2007, S. 14). Konjunktive Wissensformen sind in „konjunktiven Erfahrungsräumen" (Mannheim, 1980, S. 211) verankert, zu denen ein methodisch kontrollierter Zugang gefunden werden muss. Zentrales Problem hierbei ist die Überlappung verschiedener Erfahrungsräume (z.B. der Geschlechts-, Milieu- und Generationszugehörigkeit). Insofern muss jede Analyse im Kontext der dokumentarischen Methode mehrdimensional angelegt sein. Analytische Mehrdimensionalität wird durch frühzeitige „komparative Analyse" erreicht und dadurch schließlich eine die einzelnen Fälle transzendierende sinn- und soziogenetische Typenbildung (vgl. Nohl, 2006).

Zusammenfassend sind soziale Ordnungen als das relationale Gefüge von kommunikativem und konjunktivem Wissen zu verstehen, welches handlungsleitend soziale Praxis strukturiert und durch diese strukturiert wird sowie kontextgebunden verschiedene Sinn- und Bedeutungskonstellationen hervorbringt.

4) ‚Das' Pädagogische wird als etwas erfasst, das aus der sozialen Praxis heraus emergiert. Entscheidend für die Frage danach, ob etwas als pädagogisch oder nicht pädagogisch wahrgenommen und kommuniziert wird, ist die Praxis selbst, sind Sinn- und Bedeu-

tungskonstellationen in unterschiedlichen Handlungskontexten. ‚Das' Pädagogische von sozialen Ordnungen wird dann weniger über normative Perspektiven bestimmt, vielmehr anhand von sozialer Praxis rekonstruiert (auf die aber eine bestimmte wissenschaftliche Perspektive einzunehmen ist).

5) Im Sinne einer pädagogischen Heuristik schließe ich an das Konzept Umgang mit Wissen an, (vgl. Kade & Seitter, 2007, S. 15). Gegenstandstheoretisch ist dabei das Konzept der pädagogischen Kommunikation grundlegend, wonach diese durch eine an Aneignung orientierte Vermittlung von Wissen sowie deren Überprüfung gekennzeichnet ist (vgl. Kade & Seitter, 2005). Grundlagentheoretisch steht es im Zusammenhang mit Wissensgesellschaft und der Universalisierung des Pädagogischen und ist insbesondere von systemtheoretischen Überlegungen zu Kommunikation inspiriert (vgl. Kade & Seitter, 2007). Im praxeologischen Verständnis ist nun ‚das' Pädagogische in seiner pluralen Vielfalt als habituell- und erfahrungsraumgebundene Praxis hinsichtlich der Bearbeitung der Differenz von Wissensvermittlung und –aneignung zu begreifen. Insofern können Bearbeitungs- oder Gestaltungspraxen dieser Differenz als soziale Ordnungen verstanden werden. Nun möchte ich nicht soweit gehen, das Konzept Umgang mit Wissen als postmodernes gegenüber dem Konzept Bildung zu betrachten. Vielmehr dient es mir als gegenstandstheoretische Bestimmung für die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen bzw. von pädagogischen Ordnungen.

6) Gegenstand sind also Umgangsweisen mit Wissen, hier insbesondere die Gestaltung in Form von Arrangements und Inszenierungen des Verhältnisses der Elemente Vermittlung, Aneignung und Überprüfung. Dieses Verhältnis ist in allen gesellschaftlichen Bereichen beobachtbar bzw. identifizierbar. Inwieweit es jedoch pädagogisch ist, soll auf der empirischen Ebene über eine komparative Analyse verschiedener Fälle erfolgen. Das Pädagogische wird somit nicht zentral mit Hilfe einer Heuristik des Pädagogischen bestimmt. Bestimmt werden soll ‚das' *typisch* Pädagogische. Wenn in zwei unterschiedlichen Bereichen, etwa in (Erwachsenen-)Bildung und Ökonomie, gleiche Umgangsweisen mit Wissen rekonstruiert werden, so kann weder von einer pädagogischen noch von einer ökonomischen Ordnung im Umgang mit Wissen gesprochen werden. Sind jedoch unterschiedliche Typen rekonstruierbar, so verweist dies auf eine je spezifische Ordnung.

Methodologisch wird dabei auf das Konzept der *mehrdimensionalen Typenbildung* im Rahmen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2003) zurückgegriffen. Wie

bereits im Halle-Papier dargelegt sind zwei Aspekte zentral:

1. Relativierung des eigenen Vorwissens

Bei der dokumentarischen Methode wird von Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit (Mannheim, 1980) jeglicher Interpretation ausgegangen. Zu interpretieren bedeutet, die erhobenen Daten vor dem Horizont des eigenen, standortgebundenen und seinsverbundenen Wissens zu interpretieren. Um dies soweit wie möglich zu vermeiden, werden die Daten eines Falles frühstmöglich mit Daten eines anderen Falles verglichen (komparative Analyse). Ziel ist es, die Daten nicht mehr vor dem eigenen Erfahrungshintergrund zu interpretieren, sondern vor dem Hintergrund anderer Fälle. Je mehr Vergleichsfälle (bzw. –bilder) in die Analyse einbezogen werden, desto unabhängiger vom Erfahrungshintergrund des Interpreten kann der jeweilige Gegenstand, hier die Bildhaftigkeit des Pädagogischen, rekonstruiert werden. Das Vorwissen des Interpreten kann zwar nicht vollständig suspendiert, jedoch relativiert werden.

2. Sinn- und soziogenetische Typenbildung

Das Interesse liegt vorrangig auf der Differenz zwischen generalisiert-abstrakten Wissensbeständen auf der immanenten und handlungspraktischen („konjunktiven") Wissensbeständen auf der dokumentarischen Sinnebene (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl 2007, S. 14). Da konjunktive Wissensformen in „konjunktiven Erfahrungsräumen" (Mannheim, 1980, S. 211) verankert sind, hat man es mit der Überlappung verschiedener Erfahrungsräume zu tun (z.B. der Geschlechts-, Milieu- und Generationszugehörigkeit, aber auch der Zugehörigkeit zu Organisationen und Institutionen wie Betriebe, Vereine, Bildungseinrichtungen u.ä.). Um das je Spezifische eines Erfahrungsraumes rekonstruieren zu können, um also sicher zu gehen, dass ein rekonstruierter Orientierungsrahmen nun ein geschlechts-, milieu-, generationstypisches oder organisationstypisches Problem/Phänomen ist, muss jede Analyse im Kontext der dokumentarischen Methode mehrdimensional angelegt sein. Analytische Mehrdimensionalität wird durch frühzeitige „komparative Analyse" erreicht und dadurch schließlich eine die einzelnen Fälle transzendierende sinn- und soziogenetische Typenbildun*g* (vgl. Nohl, 2006). Bei der sinngenetischen Typenbildung geht es zunächst um die Rekonstruktion unterschiedlicher Orientierungsrahmen der Bearbeitung einer Problemstellung in verschiedenen Fällen. Kern der soziogenetischen Typenbildung ist die systematische Analyse der spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen. Es geht um die Suche nach dem Erfahrungsraum der rekon-

struierten Orientierung.

Dazu ist es notwendig, einen Orientierungsrahmen, der sinngenetisch typisch für die Bearbeitung eines bestimmten Problems ist mit einem Orientierungsrahmen zu vergleichen, der sinngenetisch typisch für die Bearbeitung eines anderen Problems ist.

Um nun im Bereich Erwachsenenbildung pädagogische Ordnungen rekonstruieren zu können bedarf es

a) zunächst Kontrastfälle aus genuin pädagogischen Bereichen, also solche Einrichtungen die sich selbst als pädagogisch verstehen und gemeinhin auch von anderen als pädagogisch verstanden werden (common sense). Als größtmöglicher Kontrast sind dies institutionelle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche (Kinderkrippen, -gärten und Schulen). Rekonstruiert werden könnten so speziell erwachsenenpädagogische Ordnungen im Unterschied zu nicht-erwachsenenpädagogischen Ordnungen. Um speziell pädagogische in Unterscheidung zu nichtpädagogischen Ordnungen zu rekonstruieren bedarf es des Weiteren

b) Fälle aus Bereichen, in denen ein pädagogisches Selbstverständnis nicht primär vorliegt, etwa ökonomisch, politische, kulturelle Organisationen. So könnten dann bspw. Umgangsweisen mit Wissen in den Bereichen Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugenderziehung und betriebliche Produktion komparativ untersucht werden.

3. Ausblick: Pädagogische Ordnungen und Bild

Da mich die Bildhaftigkeit dieser Praxis in Form von Bildern interessiert, schließe ich an Überlegungen von Panofsky (1978) und Imdahl (1994) zu Ikongraphie, Ikonologie und Ikonik und – das ist neu - an Überlegungen zur *Ikonotopie* (vgl. Buschhaus, 2006) an. Mit der dokumentarischen Bildinterpretation (vgl. Bohnsack, 2009) liegt ein Verfahren vor, welches über die ikonographische und ikonologisch-ikonische Interpretation auf Praxen verweisen, die *im* und *durch* das Bild deutlich werden. Neu ist, dass mit dem Schritt der ikontopischen Interpretation Orte (Bücher, Prospekte, Internetseiten) berücksichtigt werden, die auf Praxen derjenigen verweisen, die die Bilder dort hingestellt bzw. abgelegt haben. Es geht um Praxen, die *mit* Bildern repräsentiert werden. Um soziale Ordnungen in ihrer bildhaften Verfasstheit rekonstruieren zu können ist somit auch das Verhältnis dieser drei Ebenen zur berücksichtigen bzw. sind Bilder hinsichtlich einer Ikonographie, Ikonologie, Ikonik und Ikonotopie des Pädagogischen zu untersuchen.

Die sinngenetische Bildung von Typen der Bildhaftigkeit des Pädagogischen erfolgt anhand von Bildern, die von pädagogischen Einrichtungen zur Thematisierung von (lebenslangem) Lernen und (Weiter-)Bildung genutzt werden. Um sicher zu gehen, dass die gebildeten Typen je spezifisch für den Erfahrungsraum von pädagogischen Einrichtungen sind, bedarf es einen Vergleich mit Erfahrungsräumen etwa von nicht-pädagogischen Einrichtungen. Es bedarf also des Einbezugs von Bildern nicht-pädagogischer Einrichtungen zum Thema Umgang mit Wissen. Um eine je spezifische Ordnung im Bereich Erwachsenenbildung rekonstruieren zu können, werden als Kontrastfälle ein genuin (also im Sinne des common sense) pädagogischer Bereich (Kindergarten, Schule) und ein genuin ökonomischer Bereich hinzugenommen. Die rekonstruierten Formen des Umgangs mit Wissen werden dann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin miteinander verglichen.

Literatur

Anter, Th. (2004). *Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Arnold, R. (2001). Erwachsenenpädagogik. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S.96-98). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.). (2001). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Stuttgart: Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, P. (2009): *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Breloer, G. (1997). Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg* (S. 207-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buschhaus, M. (2006). Die Buchseite als Bildträger. Ikonotopische Reflexionen am Beispiel von Douglas Grimp & Louise Lawler. In B. Mersmann & M. Schulz (Hrsg.), *Kulturen des Bildes* (S.435-454). München: Fink.

Buschmeyer, H. (1991). Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 102-111). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Dauber, H., & Verne, E. (Hrsg.). (1976). *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung; die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*. Reinbek: Rowohlt TB-Verlag.

Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen. Ein Bedingungsbereich pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. *Der pädagogische Blick 16,* 3, 132-141.

Geißler, K. A. (1988). Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen. Die Weiterbildungsoffensive. *Widersprüche, Nr. 27*, 25-35.

Geißler, K. A., & Orthey, F. M. (2000). Lebenslanges Lernen: Die große Illusion. *Psychologie heute, Nr. 3*, 36-41.

Gieseke, W. (2002). Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), E*rziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz* (S. 197-208). Opladen: Leske + Budrich.

Gonon, P. (2002). Der Betrieb als Erzieher - Knappheit als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik 48*, 317.

Holzapfel, G. (2007). Gestaltpädagogische Konzepte in der Weiterbildung von Erwachsenenpädagoginnen und –pädagogen. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S.135-149). Münster [u.a.]: Waxmann.

Illich, I. (2003). *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift* (5. Aufl.). München: Beck.

Imdahl, M. (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Böhm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* München: Fink.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln. Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kade, J., & Seitter, W. (2001). *Uneindeutige Verhältnisse. Bildung - Umgang mit Wissen - pädagogische Wissensordnungen. Theoretischer Zugang und empirische Fälle. Erste Befunde, Typoskript*. Frankfurt a. M.

Kade, J., & Seitter, W. (2005). Wissensvermittlung – Kommunikation – Selbstbeobachtung. Zur Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In Dies. (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 47-61). Bielefeld: Bertelsmann.

Kade, J., & Seitter, W. (2007a). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Opladen: Barbara Budrich.

Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.). (2007b). *Umgang mit Wissen. Pädagogische Kommunikation*. Opladen [u.a.]: Budrich.

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin [u.a.]: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode*. VS-Verlag: Wiesbaden.

Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1991). Pädagogisches Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *27. Beiheft*. Weinheim/Basel.

Panofsky, E. (1978). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst (Meaning in the visual arts)*. Köln: DuMont Neuaufl.

Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik ihrer pädagogischen Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Pöggeler, F. (1974). Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Stuttgart [usw.]: Kohlhammer.

Reischmann, J. (1996). Andragogik. Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 14-20). Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (DIE).

Reischmann, J. (2001). Andragogik. In R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S.19-20). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Schäffter, O. (1995). Erwachsenenpädagogik – systematisch betrachtet. Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systematischer Bildungspraxis. In K. Derichs-Kunstmann, u.a. (Hrsg.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung* (S. 103-112). Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (DIE).

Schoger, W. (2004). *Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Weisser, J. (1998). *Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten*. Bern [u.a.]: Lang.

Wilson, T. P. (1970). Normative and interpretative Paradigms in Sociology. In J. D. Douglas (Hrsg.), *Understanding everyday life. Toward the reconstruction of sociological knowledge* (S. 57-79). London: Routledge & Kegan Paul.

Wirth, I. (1978). Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik. In Dies., & H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 195-218). Paderborn: Schöningh.

Ordnungen der Interaktion: Sprache – Organisation – Semantik

Wolfgang Meseth

1. Ordnung als sozialwissenschaftliche Beobachtungskategorie

Unter dem Einfluss kybernetischer Erkenntnisse hat der Ordnungsbegriff als sozialwissenschaftliche Beobachtungskategorie in den vergangenen Jahren eine neue Bedeutung erhalten. In Konzepten wie „Selbstorganisation" (Hejl, 1992), „Emergenz" (vgl. Krohn & Küppers, 1992) oder „Evolution" (Luhmann, 1981) gewinnt ein formales Verständnis von Ordnung an Gewicht, das die Kontingenz des Sozialen betont und den Blick auf die Frage richtet, wie soziale Ordnung sich als ein emergenter, autopoietischer Prozess selbst hervorbringt und reproduziert.

Die formale Verwendung des Ordnungsbegriffs profiliert sich zum einen dadurch, dass sie Distanz hält zu der sozialphilosophischen Frage nach der „richtigen" oder „guten" Ordnung menschlichen Zusammenlebens. Es geht nicht um die ethische Geltung einer bestimmten Ordnung, sondern um die empirische Frage, von welchen Wertbezügen (Erwartungen) die Hervorbringung und Stabilisierung gesellschaftlich-politischer, organisations- oder interaktionsbezogener Ordnungen dirigiert wird.

Zum anderen ist es der zu verzeichnende reflexive Gebrauch von „Ordnung", der den Begriff als sozialwissenschaftliche Kategorie attraktiv macht. Die Beobachtung von Ordnungsbildung wird erkenntnistheoretisch gewendet und an die Reflexion der Prämissen der Beobachtung von Ordnung zurückgebunden. Unter der Bedingung, „das wissenschaftliche Erkenntnis ihrerseits eine spezifische Art der Ordnung" (vgl. Anter, 2004) darstellt, wird die Kontingenz der wissenschaftlichen Beobachtung betont und darauf hingewiesen, dass die beobachtete Ordnung in einer (vor-)bestimmten Beziehung zu den Unterscheidungen steht, welche die wissenschaftliche Beobachtung leiten (vgl. Nassehi & Saake, 2002; vgl. Kalthhoff, Hirschauer, & Lindemann, 2008).

Unter der erkenntnistheoretischen Prämisse, dass die theoretische Bestimmung und empirische Erschließung sozialer Phänomene unauflöslich miteinander verschränkt sind, wird die methodologische Frage interessant, welche Ordnungsvorstellungen den Blick auf ein Phänomen strukturieren und es überhaupt erst als Etwas, d.h. als eine spezifische Form der Ordnungsbildung identifizierbar machen. Qualitative Forschung steht nach der Erhebung der Daten vor der Frage, wie sie angesichts der kontingenten Relationierung von Beobachtung und Beobachtetem so Halt findet, dass einerseits der Forschungsprozess mit Blick auf die gewählten Fragestellungen handhabbar bleibt, andererseits aber die Gegenstandskonstitution, die in und durch die Forschung selbst vorgenommen wird und Kontingenz gerade einschränkt, in der Interpretation nicht ausgeblendet und unterschlagen wird (vgl. Nassehi & Saake, 2002).

Das Kontingenzproblem löst der konstruktivistisch informierte Beobachter dadurch, die Kontingenzeinschränkungen des eigenen Forschungsprozesses sichtbar zu machen und als selektive, keineswegs aber beliebige Gegenstandskonstitution zu markieren. Beliebig sind die beobachtungsleitenden Annahmen deshalb nicht, weil sie ihre Plausibilität in der *scientific community* dadurch gewinnen, dass sie mit Gründen an den Stand der Forschung Anschluss finden müssen. Der Forschungsstand beinhaltet Gegenstandskonstitutionen, die sich theoretisch und empirisch bereits als sozialwissenschaftliche Beobachtungs- bzw. Ordnungskategorien bewährt haben. An sie schließen neue Gegenstandskonstitutionen an. Sie werden zur Modellierung des Forschungsgegenstandes aufgegriffen, modifiziert und auf die Besonderheiten des zu untersuchenden Gegenstandes zugeschnitten. Das erkenntnistheoretische Problem der Verschränkung von Beobachtung und Beobachtetem wird dadurch freilich nicht gelöst. Die Gegenstandskonstitution wird jedoch als kontingente Entscheidung im Forschungsprozess markiert und für Kritik im Wissenschaftssystem zugänglich gemacht. Sie ist deshalb nicht beliebig, weil sie kognitiv begrenzt wird von den je spezifischen Gegenstandskonstitutionen der Forschungsdisziplinen einerseits und dem allgemeinen Erwartungshorizont des Wissenschaftssystems andererseits.

Die Leistungsfähigkeit einer Gegenstandskonstitution misst sich schließlich daran, ob sich mit ihr eine differenziertere Perspektive auf das beobachtete soziale Phänomen eröffnet; ob man mit ihr mehr und anderes sieht als mit den vorherigen Gegenstandskonstitutionen und – im Medium der Wahrheit – die Theoriebildung über das Phänomen weitertreiben kann.

2. Der Ordnungsbegriff in kommunikationstheoretischer Perspektive

Ordnungsbildungen zu rekonstruieren bedeutet, ein soziales Phänomen mit der Unterscheidung von Ordnung/Nicht-Ordnung zu beobachten. Den Verlauf einer Interaktion als Ordnungsbildung zu bestimmen, setzt folglich – zumindest hypothetisch – den Zustand von Nicht-Ordnung voraus, an dem sich Ordnung profilieren kann.

In kommunikationstheoretischer Perspektive sind Ordnungsbildungen das Ergebnis von Selektionen, d.h. der Einschränkung von Kontingenz. Aus der „Ursuppe" kommunikativer Ereignisse (Nicht-Ordnung), die in einem Transkript als „Gemurmel" gekennzeichnet, aber auch als hypothetische Differenz an das Material herangetragen werden kann, gehen Kommunikationsereignisse (z.B. Sprechakte) hervor, die Beziehungen zueinander eingehen, sich also in bestimmter Weise verknüpfen. Diese Verknüpfungen können vom Beobachter als Ordnungsbildung beobachtet werden.[1]

Unter der Bedingung des Kontingenzindexes des Sozialen[2] bestehe das spezifische Kalkül der Kommunikation darin, in eine bis dahin unbestimmte Welt Festlegungen einzuführen (Baecker, 2005, S. 254), d.h. Kontingenz einzuschränken. Kommunikation unter Anwesenden läuft insofern auf Strukturbildung (Ordnung) hinaus, denn durch Kontingenzeinschränkung werden Sinnräume als Erwartungszusammenhänge erzeugt, die dann bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher werden lassen und wieder andere ausschließen (vgl. Kieserling, 1999). Ordnungsbildung ist dabei nicht auf von außen vorgegebenen funktionale Notwendigkeiten zu reduzieren, die direkt auf das Interaktionsgeschehen durchschlagen, so wie das bei Parsons noch konzipiert war. Interaktion ist vielmehr ein emergentes soziales Geschehen *sui generis* (vgl. Goffman, 1983), dessen Verlauf durch äußere Vorgaben (organisatorische Regeln oder gesellschaftlich geteilte Wertbezüge) zwar gerahmt, aber nicht determiniert wird. Wie sich ein bestimmter Interaktionsverlauf entwickelt und auf welche äußere Vorgaben die Interaktion zur Strukturierung ihrer Ordnung zurückgreift, ist durch Planung vorab nicht eindeutig zu bestimmen, sondern muss viel-

[1] In Übereinstimmung mit den geläufigen Verwendungsweisen des Ordnungsbegriffes (vgl. Anter, 2004, S. 35ff.) wird Ordnung auch in kommunikationstheoretischer Perspektive als Relationsverhältnis bestimmt.

[2] Der Vorschlag, Kontingenz als Bezugsproblem sozialer Ordnungsbildung begreifen, geht auf das von T. Parsons und E. Shils (1951, S. 3-29) eingeführte Konzept der „doppelten Kontingenz". Für alle Interaktionen gilt, dass Aktion und Reaktion jeweils aus einer Mehrzahl von Möglichkeiten auswählen und damit auch die Anschlussmöglichkeiten für weitere Aktionen und Reaktionen beeinflussen kann. Deshalb stellt sich die Frage, *wie* zielgerichtetes soziales Handeln möglich wird. Niklas Luhmann (1984, S. 148-190) hat die Zentralität des Problems bekräftigt und darauf hingewiesen, dass Handlungen „nur durch Lösung des Problems der doppelten Kontingenz konstituiert werden können" (a.a.O., S. 149).

mehr als eigenständige und kontingente Strukturierungsleistung innerhalb der Interaktion begriffen werden.

Ordnungsbildung ist insofern das Produkt kommunikativer Auseinandersetzungen um Kontingenzeinschränkungen, d.h. um Bedeutungsfestlegung, die aus der Selbstbindung der Kommunikation an Erwartungen emergiert. Kommunikationssysteme orientieren sich an Erwartungsstrukturen, d.h. an einem symbolisch generalisierten Sinnangebot, das sich mit jedem Ereignis als Element der Ordnungsbildung neu bewähren muss, gegebenenfalls modifiziert werden oder auch seine Bedeutung verlieren kann.

Die entscheidende Frage, die sich einer kommunikationstheoretisch informierten sowie empirischen Rekonstruktion von Ordnungsbildungen dann stellt, ist die nach den Erwartungsstrukturen, die den Ordnungsprozess strukturieren. Worauf beziehen sich die Selektionsentscheidungen? An welchen normativen Vorgaben orientiert sich die retrospektive Sinnzuschreibung einer Verstehensoperation? Und vor allem: wie lässt sich methodisch kontrolliert zeigen, dass die Sinnfestlegungen (Selektionen) von keinem anderen Ordnungsrahmen (Erwartungen) dirigiert werden als von jenem, der als Beobachtungskategorie an die Interaktion herangetragen wurde.

3. Erwartungen: Sprache – Organisation – Semantik

Ungeachtet aller Differenzen im Einzelnen konzipieren soziologische Theorien die Konstitution des Sozialen als Beziehungen zwischen mindestens zwei Einheiten/Elementen (Ich-Du; Ego-Alter; Information/Mitteilung-Verstehen), die durch Erwartungen, genauer: durch Erwartungs-Erwartungen aufeinander bezogen sind. Die Frage, woraus sich diese Erwartungen speisen, wird theorieübergreifend mit dem Verweis auf die Regelhaftigkeit der Sprache beantwortet, wobei die Gründe für die normativen Implikationen der Sprachen strittig bleiben. Während die Objektive Hermeneutik sprachliche Regeln im Anschluss in an Noam Chomskys „Universalgrammatik“ tendenziell als anthropologische Konstante konzipiert, verzichtet die ethnomethodologische Konversationsanalyse auf ein solches Erklärungsmodell. Sie beschränkt sich darauf, die Regelgeleitetheit des Sozialen sprechakttheoretisch zu begründen. Hierfür versucht sie zu zeigen, dass Äußerungen typische Struktur-

muster aktivieren (Frage/Antwort, Gruß/Gegengruß, Vorwurf/ Rechtfertigung), die auf die Pragmatik der Sprache zurückgeführt werden können.[3]

Für die Rekonstruktion von Ordnungsbildung, deren Selektionshorizont (Erwartungen) die Regeln der Sprache sind, genügt folglich eine zweistellige Elementarsequenz, um ein Strukturmuster alleine aus dem dokumentierten Text heraus zu bestimmen. In der Terminologie der Sprechakttheorie hieße dies, dass einem unbestimmten Kommunikationsereignis („lokutionäre Akt") durch ein nachfolgendes Ereignis („perlokutionärer Akt") retrospektive Sinn zugeschrieben wird. Es wird in einer bestimmten Weise verstanden, wobei sich die Verstehensoperation entweder auf den illokutionären Gehalt (Mitteilungsseite) oder den propositionalen Gehalt (Informationsseite) des Sprechaktes beziehen kann. Insofern aktiviert zum Beispiel bereits eine Frage ein typisches Strukturmuster, das an zweiter Sequenzstelle nicht ignoriert werden kann. Der Verstehensanschluss an zweiter Sequenzstelle verleiht dem Strukturmuster vielmehr eine spezifische Form. Eine Frage kann zwar übergangen werden, sie wäre dann aber selbst eine begründungsbedürftige Form des aktivierten Strukturmusters, die in ihrer Bedeutung nur durch die Hinzuziehung des Kontextes (frame), d.h. durch die Berücksichtigung einer weiteren Ordnungsebene verstanden werden kann.[4]

Ein möglicher Erwartungskontext, in den Interaktionen eingebettet sein können, sind *Organisationen.* Mitgliedschaftsbedingungen (Anwesenheitspflicht, Machtverhältnisse etc.) und Zielsetzungen der Organisation machen die Modifikation des sprachlichen Prinzips der Reziprozität wahrscheinlich, so dass die vorgefundenen Verknüpfungen (Ordnungsbildung) als Resultat des Einflussfaktors Organisation verstanden werden können. Unterricht zum Beispiel bringt als organisatorisch gerahmte Interaktion spezifische Kom-

[3] Michael Tomasello (2009) hat jüngst darauf hingewiesen, dass es für Chomskys These von einer angeborenen Universalgrammatik bislang zwar keinen empirischen Beleg gebe, dies aber auch nicht notwendig sei, um dennoch von normativ-ordnungsbildenden Implikationen der Sprache ausgehen zu können. Empirische Befunde zur Evolution sprachlicher Kommunikation seien Beleg genug, so Tomassello, um begründet sagen zu können, dass die grammatikalische Struktur moderner menschlicher Sprachen Elemente geteilter Intentionalität beinhalte (a.a.O., S. 329ff.). Menschliche Kommunikation wäre insofern kooperative Kommunikation, die Ego und Alter qua Sprache normativ aufeinander beziehe (Prinzip der Reziprozität).

[4] Um die Formbildung des aktivierten Strukturmusters weitergehend zu bestimmen rückt schließlich die dritte Sequenzstelle in den Fokus der Interpretation (vgl. Schneider, 2008). Wie eine übergangene Frage kommunikativ prozessiert wird, welche Bedeutung ihr also zugeschrieben wird, entscheidet sich erst in der Reaktion auf sie. An dieser dritten Sequenzstelle („third position repaired") lässt sich das Strukturmuster der Kommunikation (Ordnungsbildung) weiter. Auch hier kommt der Interpret nicht ohne die Hinzuziehung einer anderen Ordnungsebene als der der Sprache aus.

munikationsmuster hervor, die als typisch für Unterricht angesehen werden können (z.B. der mehan'sche Dreischritt von Initiation-Reply-Evaluation).

Aus den vorgefundenen Kommunikationsmustern lässt sich jedoch nicht ursächlich klären, welche der schulorganisatorischen Regelungen für diese Ordnungsbildung verantwortlich sind. Feststellen lässt sich nur, dass sich dieses Muster unter den Bedingungen schulisch organisierter Interaktion etabliert und offensichtlich dazu beiträgt, dass sie die Interaktion stabil reproduzieren kann.

Ein anderer Kontext, an den die Interaktion ihre Bedeutungszuschreibungen orientieren kann, sind *Semantiken*. Semantiken können als Sinnangebote verstanden werden, die für die Kontingenzeinschränkungen in einer bestimmten Interaktion relevant werden können. In Bezug auf pädagogische Semantiken wären darunter Ideen und Programme zu verstehen, mit denen Erziehung und Unterricht sich selbst beschreiben, Ziele setzen und sich so als pädagogische Veranstaltung ausflaggen. Solche Selbstbeschreibungen können auf wissenschaftliche Erkenntnisse, anthropologische Annahmen, moralische Prinzipien, politische Vorgaben und professionsethische Orientierungen referieren.

Betrachtet man unter dem Gesichtspunkt einer bestimmten pädagogischen Idee die konkrete Ausgestaltung des schulischen Musters von Initiation-Reply-Evaluation, wird man möglicherweise feststellen, dass die Position der Evaluation unterschiedlich streng besetzt wird: Als rigide Belehrung, als Aufforderung zur Selbstkorrektur oder die Einbeziehung anderer Schüler etc. Ob und inwiefern sich diese Ausgestaltungen ursächlich an bestimmten pädagogischen Wertbezügen orientieren oder aber der organisatorischen Rahmung geschuldet sind, muss – zumindest in methodologischer Hinsicht – eine offene Frage bleiben.

Ausgehend von den drei Erwartungskontexten (Sprache, Organisation, Semantik) ist das methodologische Bezugsproblem der Rekonstruktion von Ordnungsbildung darin zu sehen, wie man den spezifischen Verlauf einer Interaktion nicht nur als soziale Ordnungsbildung ausweisen kann, die sich im Medium der normativen Erwartungen von Sprache vollzieht. Es ginge darum zu zeigen, dass sich die vorgefundenen Selektionen an einem Erwartungshorizont orientieren, der entweder organisatorischen Vorgaben oder aber Wertentscheidungen geschuldet ist, die in Semantiken eingelagert sind.

Auf dem Weg zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Pädagogischen wäre das Verhältnis von Sprache/Organisation/Semantik, die Ordnungsbildung auf der operativen Ebene der Interaktion antreiben können, theoretisch und empirischen weiter zu klären (vgl. Stäheli, 1998).

Literatur

Anter, A. (2004). *Die Macht der Ordnung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hejl, P. M. (1992). Selbstorganisation und Emergenz in sozialen Systemen. In W. Krohn & G. Küppers (Hrsg.), *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung* (S. 269-292). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kalthoff H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.). (2008). *Theoretische Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Küppers, G., & Krohn, W. (1992). Zur Emergenz systemspezifischer Leistungen. In W. Krohn & G. Küppers (Hrsg.), *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung* (S. 161-188). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1981a). Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In G. Burkard & G. Runkel (Hrsg.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (S. 241-289). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nassehi, A., & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Soziologie, 31* (1*),* 66-86.

Schneider, W. L. (2008). Systemtheorie und sequenzanalytische Forschungsmethoden. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 129-162). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stäheli, Urs (1998). Die Nachträglichkeit der Semantik - Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. *Soziale Systeme 4 (1998)*, H.2, 315–340.

Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven

Sascha Neumann

Die jüngst bekannt gewordenen Vorfälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwald-Schule als einer der bedeutendsten reformpädagogischen Einrichtungen Deutschlands zeichnen ein anderes Bild von dem, was dem erziehungswissenschaftlichen Beobachter gewöhnlich als Erziehungswirklichkeit vor Augen steht. Sie tauchen diese Institution und ihren Alltag nicht nur in ein gleichermaßen ernüchterndes wie erschreckendes Licht und fordern das persönliche wie professionelle Moralempfinden heraus. Vielmehr konfrontieren sie auch mit einer Empirie, die alle bisher da gewesenen Versuche der Bestimmung des Pädagogischen in enge Plausibilitätsschranken verweist. Weder gibt es pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Theorien, noch gibt es praxeologische Beschreibungen oder methodische Modelle, welche dieser Empirie des Schreckens dergestalt gewachsen wären, dass sie sie erklären oder prognostizieren könnten, ganz zu schweigen davon, dass sie sie gar anleiten wollten. Sexueller Missbrauch als gelebter Ausdruck des „pädagogischen Bezugs“ (Nohl, 1935) – eine schaurig-absurde Vorstellung. Gleichwohl wird man diese Vorfälle schwerlich einfach als „unpädagogisch“ abtun können und bestreiten wollen, dass sie die Erziehungswirklichkeit in dieser Institution mitgeprägt haben und von ihr mitgeprägt worden sind. In einem in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen Artikel schildert die Buchautorin und ehemalige Odenwald-Schülerin Amelie Fried, die den Begriff „Pädagogik“ darin nur noch in Anführungszeichen verwenden will, wie gerade das besondere reformpädagogische Klima der Odenwald-Schule eine Thematisierung, nachhaltige Aufklärung und Skandalisierung der Vorfälle verunmöglichte. „(D)en missbrauchten Schülern“, so Fried „wurde erfolgreich suggeriert, dass alles in *Ordnung* sei[…] Hier kam der Zeitgeist den ‚Pädagogen’ entgegen: Anfang der siebziger Jahre wurde bekanntlich die ‚sexuelle Befreiung’ ausgerufen […] So konnten diese Lehrer sich geradezu als Revolutionäre fühlen, sich vormachen, ihren Schülern etwas Gutes zu tun. Schließlich führten sie die Jugendlichen nur an eine unverklemmte, selbstbestimmte Sexualität heran – was sollte daran falsch sein?“ (Fried 2010; Hervorh. S.N.). Die Vorfälle an der Odenwaldschule verdeutlichen zweierlei. Zum einen zeigen sie, dass auch der sexuelle Missbrauch sich noch wirkungsvoll pä-

dagogisieren ließ. Sexueller Missbrauch als Bildungsprozess, der individuelle Selbstbestimmung ermöglicht! Somit blieb er unhinterfragt und ungesühnt, alles schien *„in Ordnung“,* um nicht zu sagen: in seiner pädagogischen Ordnung zu sein. Die Vorfälle zeigen zugleich: Pädagogik und sexueller Missbrauch mögen sich moralisch und kategorial ausschließen, tun dies aber deswegen noch lange nicht empirisch. Trotzdem bleibt alles scheinbar in seiner *Ordnung*.

Das hier einleitend vorausgeschickte Beispiel lenkt nicht vom eigentlichen Thema des Beitrags ab, sondern führt gerade zu ihm hin. Es verdeutlicht nicht nur, dass die Erziehungswissenschaft über einen nur allzu wirklichkeitsblinden und naiv-euphemistischen Begriff ihrer Sache verfügt. Vielmehr macht es auch auf die Notwendigkeit des Programms einer „Empirie des Pädagogischen“ wie auf die besonderen Herausforderungen aufmerksam, die sich mit ihm verbinden. Bislang haben wissenschaftliche Beobachter (und auch Beobachterinnen), die Aussagen über das Pädagogische machen wollen, häufiger als Ihnen womöglich lieb ist, die Wahl zwischen zwei gleichermaßen unbefriedigenden Alternativen. Entweder sie treffen pädagogische Aussagen über alltägliche Erscheinungen. Dann wird das Pädagogische durch den pädagogischen Blick erst konstituiert (vgl. hierzu Leonhard, Liebau, & Winkler, 1995). Oder aber sie machen sich in ihren Beschreibungen die pädagogisierenden Selbstbeschreibungen ihres Gegenstandes zu Eigen. Ihnen zu misstrauen bleibt dabei ausgeschlossen, denn das Misstrauen müsste mit dem Verlust des Gegenstandes bezahlt werden. In beiden Alternativen geraten die eingangs erwähnten Vorfälle aus dem Blickfeld. Die Erziehungswirklichkeit bleibt, was sie soll. In ihr sind Programm und Praxis immer schon ununterscheidbar miteinander verschmolzen. Anders gesagt: Alles wird immer schon in seiner Ordnung angetroffen, ohne dass die Herstellung dieser Ordnung – etwa in der Gestalt einer Praxis des Programms, die selbst die Differenz von Programm und Praxis bearbeitet – je zum Thema werden müsste.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Anspruch und Bezugsproblem einer „Empirie des Pädagogischen“ relativ klar bestimmen. Ihrem Anspruch nach zielt sie zunächst auf Aussagen jenseits des nur Wünschbaren und des immer schon Gewussten. Dabei stößt sie jedoch auf das Problem, dass sie sich weder damit begnügen kann, einfach das „Pädagogische“ zu beobachten, noch damit, lediglich „pädagogisch“ zu beobachten. Gefordert ist gleichsam eine nicht-pädagogische Beobachtung einer sich selbst als pädagogisch beobachtenden Wirklichkeit, die selbst jene Ordnung schafft, auf die sie sich bezieht. Anders gesagt:

Einer Empirie des Pädagogischen geht es weder um eine Pädagogisierung der Wirklichkeit noch geht es ihr um eine Beobachtung der pädagogischen Wirklichkeit an und für sich. Es geht ihr vielmehr um die Beobachtung einer sich selbst als pädagogisch beobachtenden Wirklichkeit. Damit verlagert sich der Problemhorizont von der Beobachtung des *Gegenstandes* auf die *Beobachtung* des Gegenstandes als jener Operation, die ihn als einen sich Selbst-Beobachtenden erst in Erscheinung treten lässt. Eine „Empirie des Pädagogischen" setzt also wiederum eine nicht-pädagogische Theorie der Empirzität des Pädagogischen voraus. Mithin geht es um Epistemologie, die hier als „Theorie der Empirie" verstanden wird.

Um eine solche „Theorie der Empirie" (vgl. hierzu Nassehi, 2006, S. 256; Saake, 2004) drehen sich die folgenden Ausführungen. Analytisch greifen sie dabei mit dem Begriff der „Ordnung" weniger eine Metapher oder eine normative Vorstellung als ein heuristisches Konzept auf, das für eine Theorie der Empirie des Pädagogischen innerhalb der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie des Pädagogischen" eine zentrale Rolle spielt. In *einem ersten Schritt* geht es in diesem Beitrag darum, den Ordnungsbegriff als Beobachtungsbegriff epistemologisch und methodologisch zu qualifizieren. Die Frage dabei wird sein: Wie lässt sich die (relationale) Analytik des Ordnungsbegriffs empirisieren? Am Beispiel einer feldtheoretischen Perspektive soll dabei vorgeführt werden, wie es möglich ist, der Empirizität von Ordnungen auf die Spur zu kommen. Schließlich geht es in *einem zweiten Schritt* um die pädagogische Dimensionalität von Ordnungen. Genauer: Inwiefern kann das Pädagogische als eine Variante von „Ordnung" gelesen werden und inwiefern gewinnt es gerade als solches seine spezifisch empirische Form. In den Blick rückt also die Ordnung des Pädagogischen in der Gestalt der Pädagogik von Ordnungen. Bezug genommen wird also letztlich nicht nur auf die Frage, ob es sich bei der „Ordnung" um eine Formgebung des Pädagogischen, sondern auch um eine pädagogische Form handelt. Im Fortgang der Überlegungen drängt sich gleichsam nebenher wiederum die Frage nach dem Verhältnis einer Empirie des Pädagogischen zu einer Theorie des Sozialen auf. Dies ist dann Thema des letzten Schritts der Argumentation.

1. Theorie der Felder: Eine Epistemologie der Ordnung

„Ordnung“ ist bestenfalls ein alltagspädagogischer Begriff, nicht jedoch ein ausgewiesener Fachterminus der Erziehungswissenschaft. Seine Wurzeln hat er in der Philosophie und Theologie, bevor er insbesondere seit Beginn der Neuzeit verstärkt und unter anderen ideengeschichtlichen Vorzeichen in der Rechtswissenschaft, Ökonomie, Sprachwissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft adaptiert wird (vgl. Anter, 2007). Mit dem „Ordnungsbegriff“ verbindet sich von Beginn an ein zwar normativ infektiöses, aber gegenstandstheoretisch neutrales und sinnlich vergleichsweise unanschauliches Konzept der Weltbeschreibung. In seinem Buch „Die Macht der Ordnung“ spricht Andreas Anter von einem „Erkenntnis-“ bzw. „Intelligibilitätsprinzip“ (Anter, 2007, S. 11f.). Gemeinsam ist allen Ordnungsbegriffen seit etwa anderthalb Jahrtausenden, so stellt Anter verblüffender Weise fest, dass sie im Kern mit einer relationalen Analytik operieren (ebd., S. 38ff.). Dahinter sind, so bringt es Anters weitschweifige und grundlegende Untersuchung zum Begriff der „Ordnung“ auf den Punkt, weder sozialwissenschaftliche, noch philosophische oder politikwissenschaftliche Theorien der Ordnung nie zurückgefallen, aber sie sind auch kaum je darüber hinausgelangt. Unter „Ordnung“ versteht man demnach nichts mehr und nichts weniger als eine „Beziehung zwischen den Dingen“ (ebd.). Entsprechend wird der Begriff nicht substantialistisch, sondern strikt formal gebraucht. Im 20. Jahrhundert wird er dabei zunehmend durch normativ weniger anfällige Begriffe wie „System“ oder „Struktur“ substituiert, ohne jedoch für die wissenschaftliche Diskussion an Bedeutung zu verlieren (ebd., S. 41). Allerdings ergibt sich zwischenzeitlich doch so etwas wie eine entscheidende Weichenstellung und zwar insofern als das Ordnungsdenken schließlich eine selbstreflexive Wendung erfährt. Statt nach einer Metaphysik der Ordnung hinter den dinglichen Erscheinungsformen der Welt Ausschau zu halten, wird das Auffinden von Ordnung *zugleich* als eine Eigenleistung der wissenschaftlichen Beobachtung in Betracht gezogen, ohne daraus jedoch direkt relativistische Schlussfolgerungen zu ziehen. Anders gesagt. Die für Theorien der Ordnung bestimmende relationale Betrachtungsweise wird erst am Beginn des 20 Jahrhunderts auch als solche (an)erkannt.

Daraus mussten sich denn auch – gleichsam „notgedrungen“ – Spielräume für eine Epistemologie der Ordnung und eine Methodologie ihrer Beobachtung ergeben. Die relationale Analytik macht sich folglich nicht mehr länger nur in Explikationen des Ordnungsbegriffs bemerkbar, vielmehr findet sie ihren Niederschlag auch in jenen Varianten eines

methodologischen Gebrauch des Ordnungsdenkens, denen es gar nicht unmittelbar um den Begriff der Ordnung selbst zu tun ist. Besonders eindrucksvoll tritt dieser Sachverhalt in Ernst Cassirers erkenntniskritischen Analysen zu den theoretischen Innovationen in der Physik des frühen 20. Jahrhunderts zu Tage. Dort verbindet sich die Selbstexplikation der relationalen Betrachtungsweise *als Betrachtungsweise* aufs Engste mit dem Begriff des Feldes, der in der Folge nicht lediglich als Metapher, sondern als *Terminus technicus* eine überragende Bedeutung gewinnt (vgl. hierzu Cassirer, 1964, 1993, 2001; vgl. auch Bermes, 2006). Mit ihm, so Cassirer, sei schließlich „Ordnung […] zum eigentlichen, zum ‚absoluten' Grundbegriff der Physik geworden" (Cassirer, 1964, S. 547). Gleichzeitig macht Cassirer mit besonderer Vehemenz darauf aufmerksam, dass es sich beim „Feld" nicht um ein Ding von unabhängiger Wirklichkeit handelt, sondern um einen Gesichtspunkt der Ordnung des Wirklichen, von dem aus die Ordnung der Wirklichkeit erst auffällig wird: „Solange die Philosophie keine andere Möglichkeit kennt, als die Symbole (Feld), die hier gebraucht werden, [...], entweder als Ausdrücke für direkt gegebene Wirklichkeiten oder als bloße Fiktionen anzusehen – so lange hat sie ihren methodischen Sinn und Wert noch nicht begriffen" (Cassirer, 2003, S. 91). Epistemologisch gesehen ist der Feldbegriff also eher ein Hybrid: Das Feld ist sowohl theoretisches Medium als auch Objekt der Darstellung von etwas als etwas, bezeichnet sowohl eine Perspektive wie einen Gegenstand der Beobachtung. Felder beschreiben in diesem Sinne ein Beobachtungsmilieu, das nicht jenseits seiner Beobachtung existiert. Albert Einstein (1934) spricht in diesem Zusammenhang von der „Feldverwobenheit" des Beobachters, Werner Heisenberg spricht von einer „Wechselwirkung zwischen Beobachter und Gegenstand, die den Gegenstand verändert" (Heisenberg, 1984, S. 26), was selbst wiederum nichts anderes als eine feldtheoretische Aussage ist. Der Feldbegriff steht damit nicht nur für eine Anwendung des relational verfassten Ordnungsdenkens auf den Gegenstandsbereich der Physik, sondern zugleich auch für einen Beobachtungsbegriff, der mit seinen eigenen Beobachtungsleistungen rechnet und von dieser Einsicht epistemisch zu profitieren sucht. Ähnliches schreibt Maurice Merleau-Ponty später auch dem psychologischen Begriff der „Gestalt" und dem linguistischen Begriff der „Struktur" zu (vgl. Merleau-Ponty, 2002a, b). Alle diese Begriffe bezeichnen keine neu entdeckten Phänomene, sondern reagieren lediglich auf ein Beobachtungsproblem. Es lässt sich zuspitzen in der Frage, wie es möglich ist, eine theoretisch zunächst vorausgesetzte Ordnung an ihrer empirischen Verwirklichung zu studieren. Die Lösung für dieses Problem besteht

nicht darin, dem Ordnungsbegriff den Status einer Wirklichkeitsauffassung zuzuweisen und ihn damit relativistisch zu degradieren. Gelöst wird es vielmehr, indem die Ordnung nicht schlicht als ein „Beisammensein von Dingeinheiten, sondern als eine Ordnung von Ereignissen" (Cassirer, 1964, S. 547) intelligiert wird. Die theoretisch konstruierte Ordnung kann somit als ein kontinuierliches Werden in Erscheinung treten, in das ihre Beobachtung konstitutiv mit eingeschlossen ist. Die Ordnung und das darin Geordnete werden nicht als präexistent vorausgesetzt, etwa so als wären sie einfach „vom Himmel gefallen"; sie ver*wirklich*t sich nur insoweit, als sie sich einer Beobachtung operativ vergegenwärtigt. Ordnungen werden letztlich erst als Ordnungsbildungen empirisch zugänglich.

Diese Prämisse teilen nahezu einhellig alle Mitglieder und Projekte der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen" miteinander. Die einzelnen Perspektiven unterscheiden sich lediglich danach, welches Format von Ordnungsbildung sie jeweils empirisch präferieren: In den Blick genommen werden dabei die Sequenzialität und Relationalität von Interaktion, Kommunikation, Praktiken, Bildern oder Texten. Bezogen auf einen feldtheoretischen Begriff der Ordnung befindet sich die empirische Einstiegsstelle für die Beobachtung von Ordnung dort, wo der Beobachter selbst zum Zeugen eines Ordnungsgeschehens wird, beispielsweise dann, wenn die Ordnung selbst Wirkungen auf ihren Beobachter ausübt. Das „Ganze" einer Ordnung wird demnach nicht „jenseits des Geschehens" aufgesucht, sondern „aus einer dynamischen Innenperspektive" erschlossen (Bermes, 2006, S. 38). Anders gesagt: Als Felder werden Ordnungen nicht von einem auswärtigen Standpunkt her kartographiert, sondern gleichsam „abgeschritten" (vgl. Neumann, 2008, S. 230). Das Besondere am Begriff des Feldes ist in diesem Sinne nicht, dass mit ihm ein neues Format der Ordnung entdeckt worden wäre, sondern vielmehr, dass er eine Theorie der Beobachtbarkeit von Ordnung voll integriert. Insofern handelt es sich bei der „Theorie der Felder" um so etwas wie eine *Theorie der Empirie der Ordnung*.

An jene Theorie der Empirie von Ordnung wie sie bereits mit dem physikalischen Feldkonzept zur Entfaltung kommt, wird in der Sozialwissenschaft später Pierre Bourdieu mit seiner „Theorie sozialer Felder" anschließen (vgl. hierzu Neumann, 2008, S. 231ff.). Man könnte auch sagen: Ein epistemologisch aufgeklärter Ordnungsbegriff wird von Bourdieu mit dem Feldkonzept für eine allgemeine Theorie des Sozialen fruchtbar gemacht. Bourdieu sieht in seinem Feldbegriff zunächst einmal nichts anderes als ein „Begriffskür-

zel“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 262) für einen „Modus der Objektkonstruktion“, „der alle praktischen Forschungsentscheidungen bestimmt beziehungsweise ihnen als Richtschnur dient“ (ebd.). Dergestalt erinnere er – so Bourdieu in Anspielung auf den berühmten Buchtitel von Durkheim – „an die erste Regel der Methode, daß nämlich jene erste Neigung, die soziale Welt realistisch zu denken […] mit allen Mitteln zu bekämpfen ist: Man muß *relational* denken“ (ebd.). Jedoch vollzieht er mit seiner Theorie sozialer Felder nicht nur jene Methodologisierung nach, die das Ordnungsdenken historisch erfahren hat, sondern auch dessen Empirisierung. Als sich selbst reflektierender „Modus der Objektivierung“ ermöglicht es sich die Bourdieusche Feldtheorie zunächst, auf dem Bildschirm einer Theorie des Objektes den Vorgang seiner Objektivierung verfügbar zu halten und dabei nicht nur prinzipiell mit der Selbstinvolution der Theorie in ihr Objekt zu rechnen, sondern sie auch als produktives Moment im Forschungsprozess zu verankern. Objektivierung im Sinne der Feldtheorie bedeutet immer „teilnehmende Objektivierung“ (vgl. hierzu Bourdieu & Wacquant, 1996; S. 287ff.).

Ihr methodologisches Ingenium besteht darin, dass die Feldtheorie es nicht bei einer Virtualisierung des zu Beobachtenden belässt, sondern gerade an der Dekomposition der von ihr antizipierten Wirklichkeit arbeitet, um sie am Objekt empirisieren zu können, und zwar nicht etwa, weil sie meint, ihre Konstruktionsleistungen wieder vergessen zu können, sondern weil sie sie radikal ernst nimmt. Die feldtheoretische Beobachtung interessiert sich in diesem Zusammenhang ebenso sehr für die Beobachtung des Gewussten wie für die Erzeugung von Wissen über das zu Beobachtende. Für die Feldtheorie ist dieses zu Beobachtende eine Ordnung des Wirklichen, die als ein „Netz von Relationen“ entworfen wird. Und dabei kommt „Empirie“ eine zentrale Rolle zu. Relationen oder auch: Strukturen werden nicht als transzendente und unveränderliche Essenz aufgefasst, die als generatives Prinzip einer jeweils zu beschreibenden Ordnung immer schon vorausgesetzt werden könnten. Felder beschreiben vielmehr generative Strukturen, die als solche nur genetisch erfasst werden können. Die genetische Analyse verzeichnet dabei die Entstehung und Veränderung von Feldern nicht als Effekt einer „immanenten Eigenentwicklung“ (ebd., S. 135). Vielmehr versieht sie Bourdieu mit einer Adresse, die es erlaubt ihre genetische Spur zurückzuverfolgen. Die Adresse lautet auf die „epistemischen Individuen“, die innerhalb dieser Ordnungen agieren und sie operativ am Leben erhalten – ein zentraler Gedanke der Bourdieuschen Feldtheorie, die sich darin zugleich von der Luhmannschen Systemtheorie,

der Foucaultschen Archäologie wie auch von Derridas Grammatologie unterscheidet (vgl. hierzu Bourdieu, 1999, S. 317; vgl. auch Rustemeyer, 2001, S. 264). Die von Bourdieu unterhalb der Oberfläche des je Sichtbaren angesiedelten Relationen fristen also keine anonyme Existenz; vielmehr werden die in der Gestalt von Feldern repräsentierbaren relationalen Ordnungen als „Realisierungen des historischen Handelns" (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 160) erfasst, d.h. als solche, die durch die Praxis von Akteuren erzeugt und enaktiert werden (Bourdieu, 1988, S. 59ff., 1989, S. 35, 1998, S. 20). Die „Existenz" von Feldern unterliegt damit einer Zeitlichkeit, die an der Reproduktion und Transformation der Ordnung ablesbar wird. Statt auf das „Gegebene" zu vertrauen, orientiert sich die feldtheoretische Analyse an der Aktualität des Operativen, die sie sich im Horizont eigener Beobachtungsoperationen erschließt. Die analytische vorausgesetzte Relationalität wird nicht einfach hingenommen, sondern muss sich an einer Vollzugswirklichkeit bewähren. Die feldtheoretische Beobachtung vernimmt dabei von Ordnungen empirisch keinen anderen „Aggregatzustand" als den des Vollzogenwerdens

Auch wenn es auf den ersten Blick irritieren mag, der Feldbegriff als eine methodologisch elaborierte Variante des Ordnungsbegriffs bezeichnet keine Felder im dinglichen Sinne dieses Ausdrucks. Er steht stattdessen für einen „Modus der Objektkonstruktion", dem eine bestimmte Auffassung von der Konstitution und Beobachtbarkeit des Wirklichen korrespondiert. Mit diesem Wechsel von einer gegenstandsbezogenen zu einer gegenstandskonstituierenden Perspektive verlagert sich die Aufmerksamkeit von der Objektivität des Gegebenen auf die Formen der Organisation der Realität und die theoretischen Mittel, mit denen diese zur Darstellung gebracht werden kann. Die Feldtheorie greift damit die Frage nach den Ermöglichungsbedingungen von Ordnung im Horizont der Frage nach ihrer Beobachtbarkeit auf. Ordnungen werden beim Ordnen beobachtet, existieren empirisch nur im Gerundium, ohne stofflich vorhanden zu sein. Damit erst wird es möglich, die Geordnetheit von Ordnungen in den propositionslosen Blick zu nehmen. Zugleich begegnet man bei der Bourdieuschen Feldtheorie einer Sozialtheorie, die im Horizont einer operativen Theorie der Ordnung entfaltet wird. Dies hat gewichtige Implikationen: Nicht die Ordnungstheorie wird sozialtheoretisch, sondern die Sozialtheorie ordnungstheoretisch reformuliert. Von sozialer Ordnung zu sprechen, wäre damit nichts anderes als eine Dublette. Anders gesagt: Die Unterscheidung von Sozialtheorie und Ordnungstheorie wird obsolet. Die soziale Ordnung ist nichts anderes als die Ordnung des Sozialen.

2. Die Ordnung der Pädagogik als Pädagogik des Ordnens oder: Das Pädagogische als Ordnung empirisieren

Warum soll nun gerade ein nicht originär erziehungswissenschaftliches oder pädagogisches Konzept wie dasjenige der Ordnung bzw. dasjenige des Feldes dazu geeignet sein, Licht ins Dunkel einer Empirie des Pädagogischen zu bringen? Und: Falls ja, welche Möglichkeiten eröffnet dann eine Theorie der Empirie von Ordnungen für eine Empirisierung des Pädagogischen? Die erste der beiden Fragen ist leicht zu beantworten, weil sie bereits falsch gestellt ist. Zweifel daran, ob sich das Pädagogische denn als eine Form der Ordnung rekonstruieren lässt, müssen immer schon eine Bestimmung des Pädagogischen für sich in Anspruch nehmen, von der ausgehend ein solcher Zweifel plausibel wäre. Es muss also bereits darüber entschieden worden sein, was das Pädagogische ist und was man über es wissen kann. Eine Empirie des Pädagogischen fragt jedoch gerade dahinter zurück. Die Antwort auf die erste Frage kann daher kontraintuitiv ausfallen: Geeignet scheint das Konzept der Ordnung für eine Empirie des Pädagogischen nicht etwa, *obwohl* es kein pädagogisches Konzept ist, sondern gerade weil es gestattet, die Abschattungen eines substantialistisch präformierten pädagogischen Blicks auf das Pädagogische zu suspendieren und damit letztlich über die Infragestellung von immer schon Gewusstem überhaupt erst einmal Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die Antwort auf die zweite Frage fällt schwerer, schließlich stößt man dabei zunächst auf folgendes Problem: Um das Pädagogische als eine spezifische Form der Ordnung bestimmen zu können, wäre zu zeigen, wie Ordnungen überhaupt zu pädagogischen Ordnungen werden. Die Beobachtung des Pädagogischen als Ordnung und die Beobachtbarkeit von Ordnungen als pädagogisch scheinen sich also wechselseitig vorauszusetzen, während sie sich gegenseitig aber auch ausschließen. Entweder-oder? Das klingt nach einem aporetischen Zirkel. Entschärfen lässt er sich gleichwohl, wenn man den Umstand nur ernst genug nimmt, dass es sich bei der so genannten „Ordnung“ nicht um eine eigene Seite des Wirklichen handelt, sondern um eine Form der Wirklichkeit, die nicht jenseits ihrer Verbesonderung in der Gestalt spezifischer Wirklichkeiten vorkommt. Genauso wenig wie Ordnungen nur als pädagogische gedacht werden müssen, tritt das Pädagogische nur als ein Epiphänomen einer in sich einheitlich geordneten Welt in Erscheinung. So kann es dann eben neben einer Rechtsordnung, einer politischen Ordnung oder einer Wirtschaftsordnung auch eine pädagogische Ordnung geben, die als solche auch empirisch beschrieben werden kann, ohne dass immer schon gewusst werden müsste, was daran pädagogisch ist

(vgl. hierzu auch Neumann, 2011). Vor diesem Hintergrund genügt dann tatsächlich der Rückgriff auf eine Theorie der Empirie der Ordnung. Richtet sich der empirische Blick dabei auf Ordnungen in der Gestalt von Ordnungsbildungen, so werden sie zunächst vom „Himmel des Metaphysischen" auf den Boden lokal situierter Praktiken herunter geholt. Letztendlich ist Ordnung damit „nur" noch Praxis. Die Ordnung als eine „pädagogische Form" gerät also genau dann in den Blick, wenn die Praxis des Ordnens selbst als ein Moment der Pädagogisierung des Geschehens rekonstruiert werden kann. Das Pädagogische einer Ordnung erweist sich vornehmlich daran, dass mit ihr Pädagogik „gemacht" wird – und nicht gerade umgekehrt daran, dass eine spezifische Pädagogik eine spezifische Form der Ordnung herstellt. Mit Blick auf die Vorfälle an der Odenwald-Schule kann man dann sehen, dass der sexuelle Missbrauch tatsächlich so etwas wie ein pädagogischer Akt darstellte, weil er selbst keine andere Ordnung in Anspruch nehmen musste als diejenige, die ohnehin etabliert war. Anders gesagt: Das Pädagogische einer Ordnung wird empirisch evident in einer Pädagogik der Ordnung.

Empirisch gesehen hat dies den Vorzug, dass sich Pädagogisierungsleistungen einer sich selbst als pädagogisch beobachtenden Praxis unmittelbar (und nicht lediglich nachträglich) als ein Moment von Ordnungsbildungen gelesen werden können. Verdeutlichen lässt sich dies etwa am Beispiel von „generationalen Ordnungen", wie sie z.B. in der Praxis frühpädagogischer Institutionen eine zentrale Rolle spielen, wenn es darum geht, den pädagogischen Gehalt des Geschehens zu vereindeutigen. Generationale Unterscheidungen wie die zwischen Kindern und Erwachsenen oder älteren und jüngeren Kindern erhalten hier eine gleichermaßen soziale wie pädagogische Bedeutsamkeit. Sozial bedeutsam sind sie, weil sie die wechselseitige Wahrnehmung von Personen unhintergehbar orientieren. Als soziale Ordnungsbildungen ermöglichen sie es dabei aber auch erst, Kinder als Adressen pädagogischer Ambitionen auszuweisen. Erst in der Differenz zu Erwachsenen und Älteren nämlich können Kinder als ständig in Veränderung begriffene Personen kenntlich gemacht werden. In diesem Sinne spricht Rolf Nemitz von *der* „pädagogischen Differenz" (Nemitz, 1996; Nemitz, 2001). Die generationale Ordnung fungiert hier mindestens als Medium des Pädagogischen. Zugleich ist einer solchen „Anrufung" der generationalen Ordnung auch eine pädagogische Botschaft inhärent: Der stillschweigende Rekurs auf die Differenz entspricht einer Aufforderung zum Differenzgebrauch, und zwar in erzieherischer Absicht. Dies wiederum zieht (re-) produktive Ordnungsbildungen nach sich, in denen sich

die Differenz ständig wieder aufführen kann. Dafür gibt es eine unüberschaubare Fülle an Beispiel aus dem Alltag von Kindergärten. Nicht nur interventionistische Praktiken, die sich unmittelbar an Personen richten, gehören dazu, sondern auch ein ganzes Arsenal an nicht unmittelbar personenorientierten Raum- und Zeitpraktiken (vgl. Honig, Joos, & Schreiber, 2004). Warum etwa werden in der Kindertageseinrichtungen nur die Geburtstage von Kindern gefeiert und nicht die der erwachsenen Erzieher/-innen? Das Pädagogische generationaler Ordnungen steckt dabei vornehmlich in ihrer Pädagogisierungsleistung. Sie vollzieht sich in Form einer Praxis, die auf die Veränderlichkeit von Personen setzt, ohne sie selbst unmittelbar hervorbringen zu wollen. Das heißt jedoch: „Pädagogische" Ordnungen sind nicht von vorne herein und ausschließlich *pädagogisch*. Gleichwohl lässt sich mit ihnen Pädagogik „machen".

Diese knappen systematischen Überlegungen lassen sich mit Einblicken aus einer aktuellen ethnographischen Studie zum pädagogischen und organisationalen Alltag in Kinderbetreuungseinrichtungen verdeutlichen. Im Rahmen dieser Studie in luxemburgischen „Maisons Relais pour Enfants" (MRE), die als gleichermaßen vor- wie außerschulische Einrichtungen für Kinder im Alter von 0-18 Jahren konzipiert sind, stößt man im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen nennenswert häufig darauf, dass die Erzieher/-innen ihre eigene Tätigkeit gleichsam gewohnheitsmäßig nicht als „Erziehen", „Bilden" oder „Betreuen" bezeichnen, sondern mit dem Wort „Enkadréiren" umschreiben. „Enkadréiren" ist dabei so etwas wie ein feststehender Ausdruck, der als Metapher zu verstehen ist und durchaus ähnliches meint wie „Erziehen", „Bilden" und „Betreuen", ohne jedoch diese Sachverhalte tatsächlich voneinander unterscheiden zu können. Er kommt als solcher nur in der luxemburgischen Sprache vor und leitet sich von dem französischen „Encadrement" ab, was soviel bedeutet wie „Einrahmen", vor allem von Gemälden oder Bildern. Von „Enkadréiren" ist insbesondere dann die Rede, wenn es darum geht, die eigene Tätigkeit von familiären oder elterlichen Erziehungspraktiken abzugrenzen. Nach Ablauf der so genannten „Eingewöhnungsphase" für die Kinder nach dem Berliner Modell, die gleichbedeutend war mit dem Rückzug der Eltern aus dem Betreuungsalltag, war etwa unter dem Personal in der MRE die Rede davon, dass es jetzt erst möglich sei, die Kinder ein wenig mehr zu „enkadréiren". Der Ausdruck „Enkadréiren" reflektiert dabei subliminal nicht zuletzt auf die spezifischen Bedingungen, unter denen sich der Umgang mit Kindern in den MRE voll-

zieht und die organisatorischen Herausforderungen, die daraus erwachsen, dass man es mit einer Vielzahl von Kindern zu tun.

Praktiken des „Enkadréirens“ kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn es um kollektive Aktivitäten geht, wie etwa das Einnehmen von Mahlzeiten, das Wechseln ganzer Gruppen von Kindern in andere Räume der Einrichtung oder während Ausflügen mit den Kindern außerhalb des Geländes. Sie können dabei unterschiedliche Gestalten annehmen, die von räumlich-physischen Anordnungen (etwa: das Bilden von Tischgruppen, das Zusammenstellen der Kinder zu „Zügen“) bis hin zum gemeinsamen Singen von Liedern reichen, umfassen aber auch Zwangs- und Bestrafungsmaßnahmen (wie z.B. das Festbinden an Stühlen, um Fehlverhalten gleichermaßen zu quittieren und zu verhindern). Verschiedene Episoden aus den Beobachtungsprotokollen zeigen, dass Praktiken des „Enkadréirens“ nicht lediglich auf konkrete Situationen bezogen sind, um eine momentane Herstellung einer „beobachtbaren“ Ordnung zu gewährleisten, sondern darüber hinaus auch dazu herangezogen werden, gleichsam ritualhaft jene Regeln zu kommunizieren, die im Falle der konstanten Einhaltung eine gewisse Ordnung auch über den gegebenen Zeitpunkt hinaus wahrscheinlicher machen. Es geht also nicht nur um das Stiften von Ordnung, sondern auch um die Einschränkung von „anomischer“ Kontingenz hinsichtlich des zukünftigen Verhaltens der Kinder, also letztlich um eine Veränderung von Personen, die dann wiederum am Verhalten abgelesen und als eine Folge enkadréirender Interventionen interpretiert werden kann. Das „Einrahmen“ nimmt dabei zugleich den Charakter einer mehr oder minder expliziten Kommunikation von Regeln und einer Kommunikation über die Kommunikation dieser Regeln an, die im Horizont des Vollzugs von regelkonformem Verhalten erfolgt. Dies zeigt sich etwa beim gemeinsamen Händewaschen vor dem Mittagessen, wenn die Kinder nacheinander aufgerufen werden um einzeln das Badezimmer zu betreten, während sie zugleich dazu aufgefordert werden, nach dem Aufstehen ihren Stuhl wieder an den Tisch zurückzuschieben. Situativ scheint dies gar nicht notwendig, da die Kinder ohnehin nach kurzer Zeit wieder auf ihre Stühle zurückkehren. Als Beobachter gewinnt man dabei schlicht den Eindruck als ginge es um das Ordnen um der Ordnung willen. Die „Ordnung“, die durch die Praktiken des „Enkadréirens“ prozessiert wird, scheint sich dabei geradezu von den je situativen Bedingungen zu verselbständigen. Praktiken des „Enkadréirens“ entfalten in diesem Sinne gleichsam eine performative Wirkung: Sie schaffen nicht einfach nur eine „Ordnung“, sondern stiften als Praxis des Ordnens auch die Voraussetzun-

gen der Beobachtung einer Ordnung als Ordnung. Dabei scheinen Mittel, Ziele und Beobachtung der Zielerreichung in einer eigenartigen Zirkularität miteinander zu verschmelzen. Dies erlaubt es der Praxis *im Vollzug* als Wirkung auszuweisen, was als Leistung von ihr erwartet wird. Es handelt sich bei dieser Identifikation von Zielen und Mitteln um ein für die Pädagogik durchaus typisches Muster, das sowohl in Theorien über Erziehung und Bildung als auch in fachlichen Programmatiken regelmäßig anzutreffen ist (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991). Beispielhaft gesprochen: Wenn Bildung das Ziel ist, dann führt der Weg dorthin stets über Bildung usw. Praktiken des „Enkadréirens" wären also insofern als Phänomene einer Ordnung zu bezeichnen – so die abschließende These – als sie im Medium von Ordnungsbildungen die Methodizität und Wirksamkeit einer sich als „pädagogisch" beschreibenden Praxis zur Anzeige bringen. Offen bleibt jedoch die Frage, ob eine „Pädagogik des Ordnens" auch jenseits einer derart expliziten „Ordnung der Pädagogik" angetroffen werden könnte. Dies verlangt wohl wiederum eine weitere ordnungstheoretische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtbarkeit von Ordnungen.

3. Ausblick: Empirie des Pädagogischen als Empirie des Sozialen

Wenn es stimmt, dass – wie im Verlaufe der Überlegungen angedeutet – eine Theorie des Sozialen nahezu verlustfrei als eine Theorie der Ordnung reformuliert werden kann, so muss eine Empirie des Pädagogischen, die sich an einer Theorie der Empirie der Ordnung ausrichtet, auch Implikationen haben für eine Empirie des Sozialen (vgl. Neumann, 2011). Schließlich stehen Bezeichnungen wie das „Soziale", die „Ordnung" oder das „Feld" für Begriffe, die Relationalität als intellektives Prinzip der Wirklichkeitsbeschreibung an zentraler Stelle führen (vgl. ähnlich auch Anter, 2007). Vor diesem Hintergrund eröffnen sich für die Erziehungswissenschaft nicht nur methodologisch, sondern gleichsam auch disziplin- und theoriepolitisch ungeahnte Perspektiven. Dies gilt besonders mit Blick auf ihr bisheriges Verhältnis zur soziologischen Forschung und Theoriebildung, deren Resultate sie sich bisher bestenfalls zu importieren, nicht jedoch zu irritieren und zu bereichern gestattete. So spielten im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Modernisierung der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren sozial- und gesellschaftstheoretische Konzepte bei der wissenschaftlichen Beobachtung und Beschreibung von Erziehung und Bildung in pädagogischen Feldern zwar stets eine tragende Rolle und ihr analytischer Wert gilt für die systematische Bestimmung und empirische Rekonstruktion institutionalisierter Erzie-

hungs- und Bildungsprozesse als völlig unumstritten. Die Frage nach dem Ertrag einer sozialtheoretisch ambitionierten erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in pädagogischen Feldern ist jedoch *für den sozialtheoretischen Diskurs selbst* bislang kaum von Belang gewesen (vgl. hierzu jedoch Tenorth, 2007). Dabei scheinen die Zeichen für einen solchen Beitrag der Erziehungswissenschaft augenblicklich gar nicht mal so schlecht zu stehen. Dies hat damit zu tun, dass in der soziologischen Forschung selbst derzeit gerade eine für sie bislang fundamentale Unterscheidung zur Disposition gestellt wird. Gemeint ist diejenige von Sozialtheorie und Gesellschaftstheorie. In diesem Zusammenhang scheint sich die Sozialtheorie mehr und mehr gegenüber der klassischen Großtheorien der Gesellschaft analytisch zu rehabilitieren (vgl. nur Latour, 2007), was nicht zuletzt ihrer Empirisierbarkeit zuzuschreiben ist (vgl. Lindemann, 2009). Mit der Herauslösung der Theorie des Sozialen aus dem Horizont essentialistischer Gesellschaftstheorien erscheint aber wiederum das Soziale nicht mehr länger als eine eigene Seite des Wirklichen, sondern vielmehr als eine Form, die nur als besondere existiert. Folglich könnten so auch Phänomene der Erziehung und Bildung konsequent als eine Form des Sozialen beschrieben werden genauso wie die Phänomenalität des Sozialen in der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit beobachtet werden kann. Damit stünde nicht zuletzt die Frage auf der Agenda, was man gerade über das Soziale erfährt, wenn Erziehungs- und Bildungsprozesse mit einem sozialtheoretisch instrumentierten Blick beobachtet werden?

Aber soweit sind wir noch nicht. Statt diesen Gedanken hier weiterzuführen, soll zum Schluss noch einmal auf den Anfang dieses Beitrags verwiesen werden. Sexueller Missbrauch stellt vielleicht einen der paradigmatischsten Fälle jener anerkennend-verkennenden Unterwerfung der Beherrschten unter die Herrscher dar, wie sie Pierre Bourdieu mit dem Konzept der „symbolischen Gewalt“ (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973) beschrieben hat. Während die Soziologie durchaus über die theoretischen Mittel verfügt, solche Vorfälle unvoreingenommen als Moment der sozialen Wirklichkeit zu dechiffrieren, muss die Erziehungswissenschaft sie kategorisch aus der pädagogischen Wirklichkeit ausschließen. Sie schaut dann nicht weg, sondern sieht gar nicht erst hin. Alles in Ordnung?

Literatur

Anter, A. (2007). *Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Bermes, C. (2006). Philosophische ›Feldforschung‹: Der Feldbegriff bei Cassirer, Husserl und Merleau-Ponty. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Formfelder. Genealogien von Ordnung* (S. 37-54). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1989). *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Berlin: Wagenbach.

Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1973). G*rundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cassirer, E. (1964). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. 4. Auflage. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Cassirer, E. (1993). Kant und die moderne Biologie. In E. Cassirer, G*eist und Leben. Schriften zu den Lebensordnungen von Natur und Kunst, Geschichte und Sprache* (S. 61-93). Leipzig: Reclam.

Cassirer, E. (2001). *Zur Einsteinschen Relativitätstheorie. Erkenntnistheoretische Betrachtungen*. Gesammelte Werke Band 10 (Hamburger Ausgabe). Hamburg: Meiner.

Cassirer, E. (2003). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In E. Cassirer, *Aufsätze und Schriften 1922-1926* (S. 75-104). Gesammelte Werke Band 16 (Hamburger Ausgabe). Hamburg: Meiner.

Einstein, A. (1934). Zur Methode der theoretischen Physik. In A. Einstein, *Mein Weltbild* (S. 176-187). Amsterdam: Querido.

Fried, A. (2010). Die rettende Hölle. *Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.3.2010*, 3.

Heisenberg, W. (1984). Erkenntnistheoretische Probleme in der modernen Physik. In W. Heisenberg, *Gesammelte Werke. Abt. C. Allgemeinverständliche Schriften Band 1: Physik und Erkenntnis 1927-1955. Ordnung der Wirklichkeit, Atomphysik, Kausalität, Unbestimmtheitsrelationen u. a.* (S. 22-28). München: Piper.

Honig, M.-S., Joos, M., & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Aktor-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Leonhard, H.-W., Liebau, E., & Winkler, M. (Hrsg.). (1995). *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung*. Weinheim, München: Juventa.

Lindemann, G. (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Velbrück

Merleau-Ponty, M. (2002a). Das Metaphysische im Menschen. In M. Merleau-Ponty:, *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays (hrsg. V. C. Bermes)* (S. 47-70). Hamburg: Meiner.

Merleau-Ponty, M. (2002b). Von Mauss zu Claude Levi-Strauss. In M. Merleau-Ponty, *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays (hrsg. von C. Bermes)* (S. 225-241). Hamburg: Meiner.

Nassehi, A. (2006). *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Nemitz, R. (1996). *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*. Berlin: Argument-Verlag.

Nemitz, R. (2001). Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In. H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 179-196). Opladen: Leske + Budrich.

Neumann, S. (2008). *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist: Velbrück.

Neumann, S. (2011). Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 31* (1), 4-11.

Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.

Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1991). *Pädagogisches Wissen*. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft.

Rustemeyer, D. (2001). *Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral*. Hamburg: Meiner.

Saake, I. (2004). Theorien der Empirie. Zur Spiegelbildlichkeit der Bourdieuschen Theorie der Praxis und der Luhmannschen Systemtheorie. In A. Nassehi & G. Nollmann (Hrsg.), *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich* (S. 85-117). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tenorth, H.-E. (2007). Soziologie als Bildungstheorie. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 175-187). Wiesbaden: VS-Verlag.

Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch beobachtet

Bettina Fritzsche / Till-Sebastian Idel / Kerstin Rabenstein

1. Einleitung

Die seit Mitte der 1990er Jahre sich herausbildende ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Vorläufer in den späten 1970er und 1980er Jahren (Terhart, 1978; Zinnecker, 2000; Breidenstein, 2002; Heinzel, 2010), sind von Beginn an von der Intention motiviert gewesen, einen schulpädagogisch bzw. didaktisch verengten Blick auf Unterricht zu überschreiten, der Kinder und Jugendliche kategorial in ihrer Schülerrolle betrachtet und die Unterrichtssituation auf das didaktisch geplante Lehren und Lernen reduziert. Auf gegenstandstheoretische Überlegungen zur Konstitution und Spezifik des Pädagogischen in schulisch-unterrichtlichen Situationen wird bewusst verzichtet, um präskriptive normative Setzungen zu vermeiden, die dem schulpädagogisch-didaktischen Blick auf Unterricht unvermeidbar eingeschrieben zu sein scheinen. Stattdessen wird im Rahmen der Rezeption von sozialtheoretischen und methodologischen Ansätzen des interpretativen Paradigmas in den Sozialwissenschaften, v.a. dem symbolischen Interaktionismus und der Sozialphänomenologie und damit assoziierten qualitativen Forschungsmethoden, nach der *sozialen* Ordnung gefragt und nicht nach dem Besonderen, das diese soziale Ordnung zur "Erziehungswirklichkeit" macht und insofern als pädagogische Erscheinungsform des Sozialen konturiert. Diese Orientierung prägt bis heute die meisten ethnografischen Schul- und Unterrichtsstudien. Auch wenn das Forschungsinteresse nicht mehr vorrangig den Praktiken der Gleichaltrigenkultur auf dem Pausenhof gilt, wie Zinnecker (2000, S. 670) für die ethnografische Schulforschung Anfang der 1990er Jahre noch feststellt, sondern der Fokus auf die Herstellung der sozialen Beziehungen zwischen den Schüler/-innen im Unterricht gerichtet ist (Krappmann & Oswald, 1988, 1995; Kalthoff, 1997; Breidenstein & Kelle, 1998), ist das Interesse für *pädagogische* Praktiken nach wie vor eher gering. Es wird über die Bezugnahme auf sozialtheoretische Grundannahmen hinaus nicht oder nur ansatzweise Anschluss an Theorien des Pädagogischen gesucht.Unsere These in diesem Aufsatz lautet nun, diese Einklammerung des pädagogischen Blicks in der Ethnografie von Schule und Unterricht zu revidieren, um *pädagogische* Ordnungsbildungen des Sozialen ethnografischen Beobachtungen zugänglich zu machen, ohne jedoch in normative Verengungen zu-

rück zu fallen. Die reflexive Wiederbelebung des pädagogischen Blicks verstehen wir als Frage nach der pädagogischen Konstitution des Sozialen: Erziehungswirklichkeit wird verstanden als spezifisch pädagogische Form des Sozialen, als pädagogische Ordnung. Um dieser auf die Spur zu kommen, stehen der wissenschaftlichen Beobachtung zwei Optionen zur Verfügung: Zum einen kann das Pädagogische aus der Perspektive des untersuchten Feldes auf der Grundlage der Selbstbeschreibungen seiner Akteure rekonstruiert werden, zum anderen besteht die Möglichkeit, mit einer pädagogischen Heuristik den Blick vorab gegenstandstheoretisch zu justieren. Diese zweite Option wollen wir im Folgenden anhand unseres Ansatzes zur *pädagogischen Ordnung der Lernkultur* darstellen, den wir im Forschungsprojekts LUGS (Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen) entwickelt haben (Kolbe, Reh, u.a., 2008; Reh, & Kolbe, 2009; Reh, Fritzsche, Idel, & Rabenstein, i.Dr.). Grundlegend für unser Verständnis von Unterricht als Lernkultur ist ein praxistheoretischer Bezugsrahmen, in dem sozialtheoretische und erziehungswissenschaftliche Diskurse – die Sozialtheorie Schatzkis, die Anerkennungstheorie Butlers und ihre Rezeption in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie die operative Pädagogik Pranges – miteinander verbunden werden. Dies ist ein komplexes, ja waghalsiges Unterfangen, das den ethnografischen Zugang zu Unterricht und Schule mit einer relativ schweren Theorielast belädt, die das Pädagogische durch den Fokus der Beobachtung als *heuristische Anfrage* in das Feld transportiert. Erziehungswirklichkeit wird als pädagogische Ordnung der Lernkultur konzeptualisiert, die in einer pädagogischen Formgebung sozialer Praktiken sich re- und transformiert. Unseres Erachtens ermöglicht diese Theoretisierung der Empirie (vgl. Kalthoff, et al., 2008) die Beobachtung der Formbildungen von pädagogischen Ordnungen, und sie macht übergreifend Prozesse der Veränderung des Pädagogischen analysierbar, die nicht nur grundlagentheoretisch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft, sondern auch für eine Theorie der Schule bzw. der Schul- und Unterrichtsentwicklung von Interesse sind. Im Folgenden werden nach einem Problemaufriss zum Verständnis von Ordnung in der ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung (Teil 1) zunächst die heuristischen theoretischen Vorannahmen unseres Zugangs ausgeführt (Teil 2) und ihre methodische Umsetzung an einem Fallbeispiel skizziert (Teil 3). Abschließend fragen wir nochmals, wie das Pädagogische im praxistheoretischen Bezugsrahmen in den Blick gerät und welche Begrenzungen der Beobachtung damit verbunden sind (Teil 4).

2. Beobachtungen von Unterricht in ethnografischen Studien

In jüngeren ethnografischen Studien, die sich einer schulpädagogischen bzw. didaktischen Perspektive annähern, wird immer wieder konstatiert, Unterricht aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen zu betrachten und vor allem danach zu fragen, wie diese in Auseinandersetzung mit der institutionell-unterrichtlichen Ordnung im Rahmen ihrer Gleichaltrigenkultur Bedeutungen aushandeln und somit die soziale Ordnung des Unterrichts mitgestalten, umgestalten oder sie auch unterlaufen (Wiesemann, 2000; der Boer, 2007; Friedrichs, 2004; Huf, 2006; Breidenstein, 2006, 2009). Breidensteins Studie zur "Teilnahme der Schüler am Unterricht" (2006) nähert sich der aus didaktischer Sicht zentralen Frage nach dem, was und wie im Unterricht gelehrt und gelernt wird, im Vergleich am stärksten an, betont aber ausdrücklich die zugrunde gelegte Haltung normativer Enthaltsamkeit gegenüber den im Unterricht beobachteten Praktiken und somit die Distanz zur didaktischen Perspektive auf Unterricht und expliziert zugleich die theoretischen Grundlagen mehr als in anderen ethnografischen Studien. Breidenstein schließt in der grundlagentheoretischen Bestimmung – wie wir mit unserem in Teil 2 dargestellten Ansatz – an die Theorie sozialer Praktiken nach Schatzki (1996, 2001a, b) an, d.h. er geht davon aus, dass Sozialität in raumzeitlich situierten sozialen Praktiken, die auf einem impliziten praktischen Wissen basieren, im Umgang der Akteure miteinander und mit Dingen erzeugt wird. Die Rekonstruktion richtet sich dabei auf die Entdeckung und Beschreibung sozialer Praktiken, wobei die soziale Ordnung des Unterrichts in ihrer Wiederholung – auf der Grundlage der beobachtbaren Routinen – identifiziert wird. Der Untersuchungsfokus liegt auf der Beschreibung der Reproduktion, nicht auf der Transformation des Sozialen. Beschrieben wird der Gleichfluss des Unterrichts, zu dem die Schülerinnen beitragen, indem sie sich des Sinns von Unterricht dadurch vergewissern, dass sie etwas – etwa ein ausgefülltes Arbeitsblatt – produzieren, das dann dem Lehr-Lerngeschehen des Unterrichts als dessen materieller Niederschlag zugerechnet werden kann. Was auf diese Weise aus dem Blick gerät, ist die Kontingenz des Sozialen, sind die Verschiebungen und Transformationsprozesse sowie die Analyse der Strategien, mit denen diese bewältigt werden (Proske, 2006).

So wie die Mehrheit der ethnografischen Studien interessiert sich auch Breidenstein nicht für die Prozesse gegenstandsbezogenen Lehrens und Lernens, er fokussiert den Blick ausdrücklich in Abgrenzung von einem solchen Interesse auf die peerkulturellen Praktiken und deren Relevanz für den praktischen Vollzug von Unterricht. Im Fokus dieser wie auch der anderen genannten ethnografischen Studien stehen also Prozesse der Konstitution der

sozialen Ordnung: Es wird beobachtet, wie Schülerinnen im Kontext der ihnen zugemuteten unterrichtlichen Zielsetzungen sowie der schulisch-institutionellen Regelstrukturen ihre Peer-Kultur hervorbringen und damit auch an der Hervorbringung der schulischen Ordnung teilhaben. Für das Pädagogische interessiert sich diese Forschung somit gar nicht: In der Regel wird nur das, was Schülerinnen oder die Lehrerinnen tun, in den Blick genommen. Auch in anderen ethnografischen Studien, die sich für „Didaktische Arrangements" interessieren, wird im Anschluss an die Trennung dessen, was Lehrende und was Lernende tun, das Pädagogische allenfalls als programmatischer und didaktisch inszenierter Kontext für die Praktiken der Peers ins Blickfeld gerückt (z.B. Huf, 2006).

Die in diesen Studien eingenommene Sichtweise auf Schule und Unterricht bildet insgesamt also in mehrfacher Weise einen Kontrapunkt zur quantitativen (z.B. Reusser, 2009), aber auch qualitativen Unterrichtsforschung (z.B. Meyer, 2009). Sie nehmen eine bewusste *Perspektivenverschiebung* vor, indem sie erstens nicht präskriptiv festschreiben, was guten Unterricht auszeichnet, sondern den Unterricht beschreiben, den sie vorfinden, und zweitens nicht von einem handlungstheoretischen Begriff eines intentional handelnden und rational entscheidenden Akteurs ausgehen, sondern von der Selbstläufigkeit sozialer Praktiken (Breidenstein, 2009, S. 210). Das erziehungswissenschaftliche Potenzial solcher Beobachtungen ist darin zu sehen, dass sie erstens das spannungsreiche Verhältnis zwischen Peer-Kultur und der sozialen Ordnung des Unterrichts sowie zweitens die Verwerfungen zwischen pädagogischer Intention und pädagogischer Praxis beleuchten können. Theoretisch operieren diese Studien also mit dem Begriff der sozialen oder schulisch-institutionellen Ordnung und sparen damit – ganz bewusst – die Frage nach dem Pädagogischen der sozialen Ordnung aus, weil theoriestrategisch befürchtet wird, die ethnografische Perspektivendezentrierung qua Befremdung nicht aufrechterhalten zu können.

3. Die pädagogische Ordnung der Lernkultur: Theoretische Orientierungen

Gegenüber der bisherigen qualitativen und ethnografischen Unterrichtsforschung beanspruchen wir mit der Konzeptualisierung von Lernkultur als einer in pädagogischen Praktiken hergestellten sozialen Ordnung die Frage nach dem Pädagogischen in unterrichtlichen Praktiken in den Mittelpunkt zu stellen, ohne dabei den Blick normativ und handlungstheoretisch auf didaktisch intentionales Handeln und dessen Wirkungen zu verengen. Drei Theoriebezüge sind für unser Verständnis von Lernkultur zentral: Unter Lernkultur verstehen wir erstens mit Bezug auf Schatzkis Sozialtheorie (1996 & 2001a, b) eine Praxis, in welcher die Konstitution sozialer Ordnung an *soziale Praktiken* als kleinste Einheiten des Sozialen gebunden wird. Zweitens nehmen wir aus der operativen Pädagogik sensu Prange (2005) auf, das Pädagogische der sozialen Ordnung als *pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen* zu verstehen. In Anknüpfung an poststrukturalistische Konzepte von Anerkennung (Butler, 2005, 2007; Ricken, 2009) fassen wir drittens soziale Praktiken als ein *Adressierungsgeschehen*, d.h. als Geschehen, in welchem sich die Akteure im raumzeitlich situierten Umgang miteinander und mit Sachen wechselseitig anerkennen und damit subjektivieren, womit auch *Normen der Anerkennbarkeit* (Butler, 2007, S. 44) in den Blick kommen. Alle drei Linien werden im Folgenden kurz skizziert und in ihrer Produktivität für eine Heuristik, die der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Praktiken zugrunde liegt, qualifiziert.

(1) Im Anschluss an Schatzki u.a. (2001a) fassen wir Praktiken als verkörperte, materiell vermittelte Anordnungen menschlicher Tätigkeiten, die von einem geteilten praktischen Wissen ("practical understanding") organisiert werden. Gleichzeitig werden Praktiken als wissensbasierte Tätigkeiten verstanden, die auf kollektive Wissensordnungen bezogen sind. Dieses Wissen wohnt als implizites den Praktiken inne und lässt sich von den Akteuren nicht ohne weiteres explizieren (Reckwitz, 2003, S. 292; vgl. auch Polanyi, 1966). Reckwitz (2000, S. 558f) spricht in diesem Zusammenhang von einer Doppelstruktur von körperlichen Verhaltensmustern und Interpretationsweisen bzw. Sinnmustern, wobei er stets auch betont, dass Praktiken häufig routinisiert ablaufen und sich insofern auch gegenüber den Sinnmustern verselbständigen. Soziale Praktiken werden damit als wiederholte bzw. wiederholbare, d.h. iterative, aber nicht identische Aufführungen von Aktivitäten verstanden, die über ein implizites Wissen zusammengehalten werden.

Unter einer sozialen Ordnung verstehen wir des Weiteren im Anschluss an Schatzki (2001a, b) eine Zusammenhangsbildung, die in der Relationierung von sozialen Praktiken entsteht bzw. performativ, also im Vollzug hervorgebracht wird; wir beobachten also Ordnung streng prozessual als Bildung von Ordnung. In den Relationen der Aktivitäten, die sich in jeweils spezifischer Weise auf Körper, Sprache, Dinge und (Zeit)Räume beziehen, weisen sich die Akteure wechselseitig unterschiedliche Positionen zu bzw. rücken in diese ein, so dass Positionierungen der Subjekte zueinander entstehen. Schatzki (2001b, S. 43) nennt als Beispiel das Arrangement von Lehrer/in, Schüler/-innen, Tischen, Tafeln, Pflanzen und anderem in einem Klassenzimmer: Die verschiedenen Entitäten, die diese soziale Ordnung ausmachen, sind räumlich, ursächlich, intentional ebenso miteinander verbunden wie durch ihre gegenseitige Ermöglichung und Verhinderung von Tätigkeiten. Ihre jeweilige Bedeutung leitet sich aus ihrer gegenseitigen Beziehung ab, die Identität der Lehrerin entsteht über ihre Beziehung zu den Schüler/-innen, wird jedoch auch über ihre jeweils verfolgten Praktiken hergestellt und erneuert.

Mit diesem Verständnis des Sozialen können wir über einen intentionalistisch verkürzten Handlungsbegriff hinaus gehen und den Blick zudem nicht nur auf Interaktionen von Schüler/-innen oder Lehrer/-innen und Schüler/-innen, sondern auf Konstellationen von Räumen, Zeiten, Artefakten und darin zu beobachtenden wechselseitigen Positionierungen der Subjekte richten, wodurch auch die Aufmerksamkeit gegenüber der Körperlichkeit und Materialität sozialer Praktiken wächst. Die Bedeutung von Machtverhältnissen für soziale Ordnungsbildung vernachlässigt Schatzki allerdings: Mit Anter gehen wir davon aus, dass Ordnungen immer mit Machtverhältnissen verbunden sind (Anter, 2004, S. 96 u. 261). Der praxistheoretische Ordnungsbegriff muss daher machttheoretisch erweitert werden (s. Pkt. 3).

(2) Eine Analyse *pädagogischer* Ordnungsbildungen in schulischen Lernkulturen bedarf weiterhin einer Bezugnahme auf *Theorien des Pädagogischen*. In unserer Konzeption von Lernkultur beziehen wir uns auf die *operative Pädagogik* sensu Klaus Prange (2005), die das Pädagogische als pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen versteht. Prange fasst das Zeigen als operative Grundfigur pädagogischen Handelns und als "Grundstruktur der Erziehung" (ebd., S. 8), wobei letztere als Zusammenwirken von Zeigen und dessen anderer Seite – nämlich Lernen – konzipiert ist (ebd., S. 116). Die Operation des Zeigens als Spezifikum des Erzieherischen ist dabei nicht als isolierte zu verstehen, son-

dern stets in ihrer Einbettung in Konstellationen sozialer Praktiken (ebd., S. 123) und muss als deren Eigenlogik beobachtungstheoretisch deutlich gemacht werden. Es muss rekonstruiert werden, wie aus sozialen pädagogische Praktiken entstehen und wie letztere in erstere eingebettet sind.

Pranges Ansatz, das Zeigen als pädagogischen Grundbegriff zu etablieren, erachten wir als hilfreich bei der empirischen Untersuchung des potentiellen pädagogischen Sinns sozialer Praktiken. Wie allerdings Norbert Ricken (2009, S. 116f) plausibel macht, ist das Zeigen nicht per se als pädagogisches Handeln zu verstehen, sondern eher als Handeln, das überall und in verschiedene Handlungen eingelagert stattfinden kann, pädagogisch aber in besonderer Weise genutzt und ausgebaut wird – pädagogisches Handeln wird somit an eine basale Praktik zwischen Menschen zurückgebunden. Jedoch bleibt bei Prange die intersubjektive Dimension des Zeigens unterbelichtet: Das auf Lernen bezogene Zeigen lässt sich mit Ricken (2009) als Zuwendung des einen zu einem anderen verstehen und folglich in seiner "Struktur der Adressierung" (Ricken, 2009, S. 119) ausbuchstabieren. In unserer Konzeption von Lernkultur knüpfen wir an dieses intersubjektive Verständnis von Anerkennen als der anderen Seite des auf Lernen bezogenen Zeigens an.

(3) In Judith Butlers (2005, 2007) *poststrukturalistischer Konzeption von Anerkennung* ist Anerkennung durch Andere nicht nur Bestandteil jeder menschlichen Beziehung, sondern Voraussetzung der Subjektwerdung schlechthin. Anerkennung ist dieser Konzeption zufolge als konstitutiver Akt zu verstehen, der seinen Gegenstand formt oder hervorbringt (vgl. auch Düttmann, 1997, S. 52; Markell, 2000, S. 496), der Subjekte konstituiert: Von den Diskursen, die von Anfang an unser Selbstverständnis prägen, sind wir Butlers Überlegungen zufolge durch und durch abhängig, sie ermöglichen unsere Handlungsfähigkeit und unterwerfen uns gleichzeitig bestimmten Deutungen unserer selbst, die unsere Existenz bestätigen und gleichzeitig beschränken (Butler, 2007, S. 74). Dieser Prozess der Subjektivation ist ein Unterworfenwerden durch die Macht der bestehenden Diskurse und eine Subjektwerdung zugleich (Butler, 2002). Anerkennung geht in diesem Verständnis über Wertschätzung hinaus und beinhaltet ebenso eine Festlegung dessen, wer die jeweils anerkannte Person ist und was sie sein könnte (vgl. Butler, 2005, S. 62; Balzer, 2007, S. 62). Sie wirkt somit ebenso ermöglichend wie einschränkend.

Insofern kann Anerkennung letztlich nicht anders als machttheoretisch gelesen werden (Balzer, 2007), was für die Frage der ordnungsbildenden Dimension pädagogi-

scher Praktiken wichtig zu bedenken ist. Butler theoretisiert diesen Aspekt, indem sie darauf verweist, dass Anerkennungsprozesse sich nicht einfach zwischen zwei Personen vollziehen, sondern stets abhängig sind von den zur Verfügung stehenden Normen: Wir können die Bedingungen, nach denen wir Anerkennung verleihen, nicht vollständig bestimmen. Durch die Art und Weise, wie wir angesprochen und aufgefordert werden, uns der Frage zu stellen, wer wir sind und wie unser Verhältnis zum anderen aussehen sollte, kommen wir mit Normen in Berührung, die die Intelligibilität regieren, indem sie ermöglichen, dass bestimmte Praktiken, Handlungen und Subjekte als solche erkannt werden können (Butler, 2009, S. 73). Butler spricht in diesem Zusammenhang von "Normen der Anerkennbarkeit" (Butler, 2007, S. 44).

Im Anschluss an die drei skizzierten Theorielinien fassen wir die Aufführung einer sozialen Ordnung in pädagogischen Praktiken als ein Adressierungsgeschehen auf, d.h. als Geschehen, in welchem sich die Akteure im raumzeitlich situierten Umgang miteinander und mit Sachen wechselseitig anerkennen: In der relationalen Struktur des Anerkennens erkennen sich die Akteure als jemand an; sie machen sich wechselseitig zu denjenigen souveränen Subjekten, als die sie anerkanntermaßen an der Interaktion teilnehmen (können), indem sie sich in spezifischer Weise – verbal und körperlich – ansprechen und somit bestimmte relational zueinander stehende Positionen zuweisen bzw. diese einnehmen. Mit Blick auf die performative Kraft des Zeigens setzt die Adressierung des Lehrenden den Lernenden dabei immer auch in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und zur Sache, wirkt zurück auf sein Selbstverständnis und seinen Umgang mit der Welt und kann daher auch in ihrer ‚bildenden' Wirkung betrachtet werden.

4. Die pädagogische Ordnung der Lernkultur: Methodologische Überlegungen und exemplarische Empirie

Um ein solch komplexes sozial- und gegenstandstheoretisches Design empirisch fruchtbar zu machen, bedarf es unseres Erachtens einer Weiterentwicklung der Ethnografie in Form *videografisch gestützter* teilnehmender Beobachtung. Die Komplexität von sozialen bzw. pädagogischen Praktiken als basalen Ausdrucksgestalten des Sozialen bzw. der pädagogischen Ordnung von Lernkulturen kann nur dann erschlossen werden, wenn Beobachtungen konserviert und einer wiederholten Analyse zugänglich gemacht werden. Das selektiv-fokussierende Vorgehen, das wir im Rahmen des LUGS-Projekts entwickelt haben, versucht die Potenziale der beiden momentan in der Videografie favorisierten Strategien bzw. Stile aufzugreifen, nämlich zum einen eher beschreibungs- und damit auf die Erhebungssituation konzentrierte Strategien (etwa das kameraethnografische "dichte Zeigen" bei Mohn, 2006, 2009) und zum anderen eher hermeneutisch auswertungsorientierte Strategien (etwa das einer "erziehungswissenschaftlichen Videografie" bei Dinkelaker & Herrle, 2009).

Die bewegliche Kamera übersetzt unsere Blickfokussierungen, meist auf kleinere Aktivitätszentren, ins Feld. Dafür ist die Fähigkeit zur *verstehenden Wahrnehmung des Visuellen* von zentraler Wichtigkeit (Rabenstein & Reh, 2009). Im Unterschied zum Ethnographen, der situativ ein Verständnis des Sinns der beobachteten Situation erlangen muss, das er in seinen Notizen festhalten kann, reicht es der Kamerafrau, eine vorläufige Idee der Situation zu entwickeln, die sie veranlasst, die Situation mit der Kamera zu verfolgen. Verstehen setzt sich beim Film also nicht linearisiert, textlich um, sondern erfolgt als Herstellung von Bildern bzw. als Erzeugung von Bildsequenzen (Rabenstein & Reh, 2009). Neben der überwiegenden Konzentration auf kleinere soziale Aggregate ergibt sich aus einer zweiten Orientierung für die Kamera im Feld ein weiteres Prinzip der Datenkonstruktion: Die Unterstellung, es würden sich im Feld Geschichten auffinden lassen, d.h. Prozesse, die eine narrative Struktur besitzen (Rabenstein & Reh, 2008, 2009). Die Geschichten sind Interaktionen von Subjekten mit anderen Subjekten und/oder Artefakten, die sich über eine bestimmte Raum- und Zeitnutzung einen Anfang und ein Ende konstituieren. Das audiovisuelle Rohmaterial wird von uns zu visuellen und textuellen Daten aufbereitet. Das Sichten, Segmentieren und (neu) Zusammenstellen von Episoden durch Schneiden, das sequentielle Beschreiben von Verläufen sowie szenische Beschreiben einzelner Episoden und die Re-

konstruktion der Bedeutungsstrukturen pädagogischer Praktiken als sequenziell hergestellte strukturieren idealtypisch den Analyseprozess (Idel, Kolbe, & Neto-Carvalho, 2009; Rabenstein & Reh, 2008; Rabenstein, 2009). Eine Analyse der Relationierung der beobachteten Praktiken zueinander ermöglicht uns schließlich Rückschlüsse über die das Feld konstituierende soziale bzw. pädagogische Ordnung. Wir versuchen nicht, Praktiken als isolierte zu verstehen, sondern nehmen diese stets im Kontext war. Im Sinne Schatzkis (2001b) gehen wir davon aus, dass sich der pädagogische Sinn einer pädagogischen Ordnung in der Zeit bildet, im Prozess des Austauschs und der losen Verkettung von pädagogischen Praktiken nach dem sozial kontingenten Muster von Grund und Folge in der Bearbeitung der pädagogischen Differenz von Zeigen und Lernen (vgl. Reh (im Druck); Reh & Labede, 2009; Rabenstein, Reh, & Fritzsche, 2010). Für die Aufschließung des Ineinandergreifens von sozialen und pädagogischen Ordnungsbildungen versuchen wir in der Rekonstruktion drei Sinndifferenzen heuristisch zu beschreiben, entlang derer die Lernkultur in Praktiken performiert wird: Erstens wird in pädagogischen Angeboten eine *eigene soziale Ordnung des Kommunizierens* interaktiv hervorgebracht und aufrechterhalten. Dafür werden unterschiedliche Positionen mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten erzeugt. Hierarchien werden dafür hervorgebracht, beispielsweise nach Leistung, die eine bestimmte soziale Ordnung der Interaktion stabilisieren. Zweitens verlaufen *Vermittlungs- und Aneignungsprozesse* gegeneinander eigendynamisch und kommunikativ vermittelt kontingent. Der Unterschied zwischen dem Vermittelten und dem Angeeigneten wird immer wieder neu erzeugt und gleichzeitig bearbeitet. Merkmale dessen sind, wie und als was sich Lehrer/-innen und Schüler/-innen adressieren, wie sie sich auf die "Sache" des Lernens beziehen und wie sie als Lehrer "zeigen", wie die Unterschiede kommunikativ aufeinander bezogen werden – ob Raum für Möglichkeiten der Bezugnahme aufeinander und auf die Sache gegeben oder verwehrt wird –, wie in Thematisierungen Wissen konstruiert wird und wie die Akteure beobachten und bewerten. Drittens wird der Unterschied zwischen *schulisch bedeutsamem Wissen und anderen Wissensbeständen* gekennzeichnet und ein Verhältnis beider hergestellt: bestimmtes Wissen wird legitimiert.

Wir wollen dies an einer Videosequenz aus der Wochenplanarbeit einer vierten Klasse einer Berliner Ganztagsgrundschule illustrieren. Die Szene steht exemplarisch für eine Variante der Modernisierung von Unterricht und damit der Transformation des Pädagogischen in der Schule und zeigt in den Praktiken der hierarchisierenden Positionierung

und Positionszuweisung auch die ambivalenten Prozesse von zeigenden Adressierungen in reformdidaktischen Settings, deren programmatische Zielsetzung es ist, jeden Einzelnen gemäß seiner individuell-besonderen Fähigkeiten, Lernpotenziale und Lernprobleme zu fördern. Bevor wir unsere Interpretation ausführen, stellen wir zunächst eine Kurzfassung der rekonstruierten "Geschichte" der Sequenz dar:

Die Erzieherin Brigitte (gemäß der schulischen Regelung, dass die Pädagog/-innen von den Schüler/-innen geduzt werden, nennen auch wir sie bei ihrem Vornamen) und der Schüler Tarkan sitzen an einem Tisch in der ersten Reihe des Klassenraums. Tarkan ist mit einer Satzumformungsaufgabe in seinem "Deutsch als Zweitsprache"-Heft beschäftigt, bei der ein zu reproduzierender Text sich auf einer anderen Seite des Arbeitsheftes befindet; diesen soll er sich einprägen und anschließend umschreiben. Brigitte schaut in Tarkans Heft und fragt nach: "sie nehmen was nehmen sie denn (?)". Tarkan ergänzt stumm die fehlenden Worte. Brigitte nickt auffordernd und sagt "um?". Anschließend lässt sie ihren Blick zum wiederholten Male im Klassenraum schweifen. Tarkan blickt auf, schaut wie Hilfe suchend in die Kamera und lächelt dann die Erzieherin an. Diese greift vor ihm über sein Heft hinweg dessen linke Ecke, an der auch er herumnestelt. Sie fordert ihn auf, sich noch einmal das Beispiel anzusehen. Währenddessen nähert sich die Schülerin Nele mit ihrem Aufgabenheft und stellt der Erzieherin eine Wortspielaufgabe, die sie gerade selbst als Zusatzaufgabe des Wochenplanes gelöst hat. Es kommt zu einem heiteren Geplänkel zwischen Brigitte und Nele. Zwischenzeitlich hat Tarkan den Satz beendet und schaut zu Brigitte und Nele. Brigitte wendet sich ihm kurz zu, plaudert dann jedoch wieder mit Nele und anderen Schüler/-innen, die hinzugetreten sind und sich am Rätselraten beteiligen. Als sich die Gruppe auflöst, wendet Brigitte sich wieder Tarkan zu. Sie greift kurz nach seiner Schreibhand, legt dann ihre Hand auf seinem Heft ab und sagt: "los komm jetzt machen wir hier mal weiter."

Die Erzieherin zeigt Tarkan die zu erledigende Aufgabe als klar vorstrukturierte: Sie erklärt ihm nicht Fragen der deutschen Syntax oder Grammatik, sondern mit welcher Strategie er die Aufgabe gut lösen kann: Nämlich indem er viel im Heft zurückblättert, um sich den Inhalt des Ursprungstextes zu vergegenwärtigen. Die an sich schon wenig anspruchsvolle DAZ-Aufgabe wird somit von Brigitte mittels fokussierender Praktiken des Zeigens als kleinschrittige Abschreibearbeit gezeigt, mögliche Herausforderungen des Umformulierens spielen keine Rolle. In ihrer Interaktion mit Nele übernimmt hingegen die Schülerin den Part der Zeigenden: Sie hat sich die Aufgabenstellung im Wochenplan zunutze gemacht, um anderen auf spielerische Weise die eigene sprachliche Kompetenz zu demonstrieren. Während Tarkan von Brigitte adressiert wird als Schüler, der eine ständige Motivation und Kontrolle braucht, adressiert sie Nele als Schülerin, die gewiss keiner Hilfestellung bedarf, und als gleichberechtigte Andere, deren Wissen sie sich aneignen möchte. Die Wertschätzung Neles sprachlicher Kompetenzen ebenso wie ihre diffuse Adressierung als

"ganze Person" durch die Pädagogin haben gleichzeitig demütigende Folgen für Tarkan, der an der entstehenden informellen und heiteren Situation nicht partizipieren kann und somit in der Subjektposition des sprachlich inkompetenten und auf Hilfestellung angewiesenen Schülers "nicht-deutscher Herkunft" festgeschrieben wird; die soziale Differenz deutsch/nicht-deutsch wird mit der pädagogischen Differenz leistungsstark/leistungsschwach in der Positionszuweisung verkoppelt. Am Schluss der Szene wird diese Abwertung des Schülers von Seiten der Erzieherin kaschiert, indem sie suggeriert, es sei Tarkans Verhalten, das die Unterbrechung der Fördersituation initiiert habe.

Die in dieser Szene zu beobachtende Praktik des fokussierenden Zeigens, die der Kanalisierung der Aufmerksamkeit der Schüler/-innen dient, haben wir oftmals ihm Rahmen der Wochenplanarbeit an dieser Schule beobachtet. Die Pädagog/-innen treten weniger als Vermittler/-innen schulischen Wissens auf, sondern begleiten die Arbeit der Schüler/-innen mit dieser Zeigepraktik und indem sie das Geschehen des Wochenplans kontrollieren. Im Zusammenspiel mit anderen Praktiken (wie etwa des gegenseitigen Duzens und der diffusen Adressierung von Schüler/-innen, die sich auch in dieser Szene beobachten lassen) ist der Unterricht somit durch die Inszenierung flacher Hierarchien und teilweise informeller Beziehungen zwischen Pädagog/-innen und Schüler/-innen gekennzeichnet. Wie sich in unseren Rekonstruktionen zeigt, konstituieren die genannten Praktiken jedoch gleichzeitig eine pädagogische Ordnung, in der diejenigen Schüler/-innen, die bereits ihre Zusatzaufgaben lösen, eine größere Bewegungsfreiheit im Raum haben: nur sie kommen in den Genuss egalitärer Adressierungen durch die Pädagog/-innen. Schüler/-innen hingegen, die Hilfestellungen bei der Erfüllung ihrer Wochenplanarbeiten benötigen, sind einem weit stärkeren Zugriff auf ihre Körper und Arbeitsmaterialien ausgesetzt und werden gerade durch die Privilegierung anderer Schüler/-innen verstärkt in der Position der Langsameren festgeschrieben. Im Kontrast zur Adressierung aller Schüler/-innen als zu einem selbständigen Arbeitsmanagement fähig durch das didaktische Arrangement der Wochenplanarbeit liegen einer solchermaßen verstandenen Ordnung implizite Normen der Anerkennbarkeit zugrunde, die nur den von vornherein leistungsstarken Schüler/-innen Kreativität und Eigenständigkeit zugestehen und somit Hierarchien zwischen den Schüler/-innen (re-) produzieren.

5. Fazit: Beobachtung von Unterricht als Beobachtung der pädagogischen Ordnung von Lernkulturen

Mit unserem Entwurf eines praxistheoretischen Bezugrahmens von Lernkultur beschreiten wir einen *theoriehaltigen* Weg zur empirischen Analyse von sozialen und pädagogischen Ordnungsbildungsprozessen. Im Vergleich zu den eingangs diskutierten ethnografischen Schul- und Unterrichtsstudien, in denen weitgehend auf gegenstandstheoretische Vorjustierungen verzichtet wird, ist das Verhältnis von Theorie und Empirie in unserem Zugang somit für ethnografische Studien eher untypisch balanciert, nämlich mit einem bewussten Bias zur theoretischen Seite hin, um theoretisch unseren Beobachtungsstandpunkt auszuweisen und ihn der Kritik zugänglich zu machen. Ausblickend möchten wir einige Aspekte der Öffnung und Schließung von Erkenntnis reflektieren, die mit unseren sozial- und gegenstandstheoretischen Entscheidungen zur praxistheoretischen Konzeptualisierung von Lernkultur unseres Erachtens konstitutiv verbunden sind.

Wir bearbeiten das gerade für eine Empirie pädagogischer Ordnungen besonders virulente Problem der Normativität in einer anerkennungstheoretischen Modellierung. Damit tragen wir nicht Normen in das Feld hinein, sondern versuchen jene Normen zu rekonstruieren, die im Feld in Subjektivierungsprozessen thematisch werden. Wir nehmen damit keine normativen Setzungen vor, sondern analysieren die implizite Normativität des Feldes. Als ordnungsbildend begreifen wir die rekonstruierten Praktiken des Zeigens und Lernens, insofern sie sich stets im Schatten von Normen der Anerkennbarkeit vollziehen, die verschiedene Lernkulturen auf unterschiedliche Weise strukturieren. Wir befragen soziale Praktiken also auch daraufhin, welche Normen sie aufrufen und reproduzieren, beziehungsweise welche Normen den zu beobachtenden Subjektivierungsprozessen zugrunde liegen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass unsere Konzeption von Lernkultur einen spezifischen Fokus auf das Pädagogische wirft. Unsere diesbezügliche Kernfrage lautet: Was macht soziale zu pädagogischen Praktiken? Uns interessieren soziale Praktiken immer dann, wenn sie eine Lerntätigkeit darstellen oder mit ihr in einem Zusammenhang stehen könnten und mit einem wie auch immer gearteten Sachbezug verbunden sind. Es geht also um das Ineinander von Selbst-, Anderen- und Sachbezüglichkeit, in dem unter bestimmten sozialen und normativen Ordnungsregeln das schulisch relevante Wissen konstituiert wird und die Schüler/-innen zugleich qua Adressierung subjektiviert werden. Im Unterschied

zur Peer-culture-Forschung (etwa Breidenstein, 2006; Wagner-Willi, 2005) interessieren wir uns damit eher (und konstruieren von dort aus unsere Daten) für das Kerngeschehen des Unterrichts, die Arbeit an Sachen und der Umgang mit Dingen und Aufgaben, mit der Frage danach, welche Situationsbedeutung sinnstrukturell emergiert und welche Hinweise sich daraus auf die pädagogische Ordnung und Gelegenheitsstruktur der Lernkultur ergeben. Unsere theoretische Justierung bedeutet also in dieser Hinsicht eine Schließung. In Bezug auf Prozesse des Lehrens und Lernens in der Schule ist unsere theoretische Heuristik des Pädagogischen allerdings sehr elastisch: Lernkultur wird hervorgebracht durch pädagogische Praktiken, die selbst wiederum erst rekursiv, d.h. als solche, die zum Unterricht gehören, identifizierbar sind. Ein solches Verständnis eröffnet unseres Erachtens die Möglichkeit, die Grenzen und spezifischen Formen der Lernkultur am Fall zu bestimmen und nicht vorab festzulegen, „wo eine Lernkultur anfängt, wo sie aufhört und was zu ihr gehört", wie dies bspw. im Konzept von Hinter- und Vorderbühne schon vor jeglicher Empirie festgelegt scheint. Gerade in unserem empirischen Feld, der Ganztagsschule, können wir mit einer solchen Justierung die sehr unterschiedlichen und zum Teil dezentralen Strukturen und Formen der pädagogischen Angebote kontrastiv analysieren. Für das Lehrerhandeln können wir als konstitutive, grundlagentheoretisch und empirisch zu bestimmende Elemente entlang der oben formulierten theoretischen Bezugspunkte ‚Zeigen und Anerkennen' genauer ausbuchstabieren. Zeigen und Anerkennen sind Grundmodi menschlichen Zusammenhandelns, lassen sich also an vielen sozialen Handlungen beobachten, sind aber im Unterrichten eben auf besondere Weise als Praktiken der Formung von Personen aufeinander bezogen. Unterrichten wird aus der Aktorperspektive als Operation gefasst, in welcher Lehrer/-innen etwas den Schüler/-innen zeigen und dabei diese über anerkennende Adressierungen zu (Lern-)Subjekten machen, denen bestimmte aneignungsbezogene Interaktionsofferten, d.h. Lerngelegenheiten eröffnet werden. Beide Dimensionen, Zeigen und Anerkennen, müssen dabei als ineinander verflochtene Adressierungen verstanden werden: Lehrende sprechen sowohl die Schüler/-innen im subjektivierenden Blick als jemanden wie auch die Sache im perspektivischen Zeigen als etwas an, womit wiederum eine spezifische Adressierung des Schülers über die Sache verbunden ist. Darüber hinaus adressieren Lehrer/-innen im Zeigen sich selbst als Zeigende (individuell sowie als Angehörige einer Zeigegemeinschaft und -organisation) und das Zeigen als symbolische Handlung. Die hier vorgenommene Fokussierung der Aktorperspektive, bzw. die

Gestalt ihrer Praktiken, ist erst hinreichend zu erschließen, wenn in der empirischen Rekonstruktion die Anschlusshandlungen bzw. Readressierungen der Schüler/-innen einbezogen werden, also die kontingente interaktive Konstitution des Unterrichts bzw. der pädagogischen Ordnung als Prozess kollektiver Bedeutungsaushandlung berücksichtigt wird. Das *Lernen* auf der Schülerseite wiederum interessiert uns als praktische Tätigkeit, d.h. als beobachtbarer performativ-sozialer Prozess. Praktiken des Lernens erschließen wir daran, wie sich Schülerinnen und Schüler gemeinsam, für sich und mit den Lehrkräften auf Aufgaben und Material beziehen, wie sie also ganz konkret lern*tätig* werden, ohne dass wir hierbei sehen können, welcher innerer Niederschlag diese Tätigkeit nach sich zieht. Allerdings können wir an der Art und Weise, wie Schüler/-innen sich in Praktiken auf die Sachen des Unterrichts beziehen, die hierfür notwendigen impliziten Wissensbestände und praktischen Kompetenzen rekonstruieren. In den lernkulturellen Episoden, d.h. in den fokussierten Aktivitätszentren, die gemeinsam Geschichten des Lehrens und Lernens aufführen, emergieren so für die Schüler/-innen Lerngelegenheiten, also Optionen, mit sich, der Sache und anderen umzugehen, dabei als jemand Bestimmtes adressiert, sprich: subjektiviert zu werden, und damit sich und die Sache zu erlernen.

Literatur

Anter, A. (2004). *Die Macht der Ordnung.* Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach, & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49-75). Paderborn: Schöningh.

Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Weinheim: Juventa.

Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper, & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 11-28). Opladen: Leske & Budrich.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 201-218.

Butler, J. (2002). "Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend", übers. v. Jürgen Brenner. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 50. Jg., 2,* 249-265.

Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In Dies., *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (S. 36-68). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, J. (2009). Gender-Regulierungen. In Dies., *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (S. 71-96). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Düttmann, A. G. (1997). *Zwischen den Kulturen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heinzel, F. (2010). Ethnografische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos, & P. Köngeter (Hrsg.), *"Auf unsicherem Terrain". Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 39-47). Wiesbaden: VS-Verlag.

Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von Schulanfänger/-innen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Idel, T.-S., Kolbe, F.-U., & Neto-Carvalho, I. (2010). Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. *SozialerSinn, 1,* 181-198.

Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen.* Frankfurt u.a.: VS-Verlag.

Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2009). Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagsschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt "Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen" (LUGS). In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper, & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. ZfPäd 54. Beiheft.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1,* 125-143.

Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analyse von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim: Juventa.

Markell, P. (2000). The Recognition of Politics: A Comment on Emcke and Tully. *Constellations 7,* 496-507.

Meyer, M. A. (2009). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9,* 117-138.

Mohn, E. (2009). Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnografischer Blickentwürfe. In B. Binder, D. Neuland-Kitzerow, & K. Noack (Hrsg.), *Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnografischem Arbeiten* (S. 61-72). Berliner Blätter 46/2008: Lit-Verlag.

Mohn, E. (2006). Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (S. 173-180). Frankfurt a. M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Nolda, S. (2007). Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 4.,* 478-492.

Oswald, H., & Krappmann, L. (1988). *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts.* MPI für Bildungsforschung, Berlin.

Polanyi, M. (1966). *Implizites Wissen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer, Urban Taschenbücher.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik.* Paderborn: Klinkhardt.

Proske, M. (2006). *Über den Umgang mit Kontingenz. Unterrichtsforschung im erziehungswissenschaftlichen Vergleich.* Habilitationsschrift, Frankfurt a. M.

Raab, J.,& Tänzler, D. (2006). Video Hermeneutics. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (S. 85-97). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Rabenstein, K. (2010): Individuelle Förderung im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Hilfesuche und Selbständigkeitsforderungen. *SozialerSinn, 2* (im Druck).

Rabenstein, K., & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht'. In H.-C. Koller & J. Lüders (Hrsg.): *Sinn und Bildungszugang* (S. 137-156). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Rabenstein, K., & Reh, S. (2009). *Videografie von offenem Unterricht. Pädagogische Ordnung und Inszenierung von Geschichten im Wochenplanunterricht.* Vortrag auf der Tagung "Videobasierte Methoden der Bildungsforschung – Sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche Nutzungsweisen" am 20. Juni 2009 am Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU). Stiftung Universität Hildesheim, Manuskript TU Berlin.

Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie 32,* 282-301.

Reh, S. (i. Dr.). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited – Studien zum Verhältnis von Erziehung, Politik und Gesellschaft.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2010). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen.* Wiesbaden: VS-Verlag (in Bearbeitung).

Reh, S., Rabenstein, K., & Fritzsche, B. (2010). *Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools order learning Social and Cultural Geography: Special edition: 'Embodied dimensions and dynamics of education spaces'.* (eds.) Victoria Cook & Peter Hemming (In Edition).

Reh, S., & Labede, J. (2009). Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 159-176). Wiesbaden: VS-Verlag.

Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9,* 219-238.

Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In Th. Fuhr & K. Berdelmann (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion* (S. 111-134). Paderborn u.a.: Schöningh.

Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In D. Schmetz, A. Kaiser, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 3: Bildung und Erziehung* (S. 15-42). Stuttgart: Kohlhammer.

Schatzki, Th. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* Cambridge u.a.

Schatzki, Th. R. (2001a). Introduction. Practice Theory. In Th. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. v. Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 1-14). London/New York: Routledge.

Schatzki, Th. R. (2001b). Practice mind-ed orders. In Th. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. v. Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 42-55). London/New York: Routledge.

Scholz, G. (1996). *Kinder lernen von Kindern.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Terhart, E. (1978). *Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung 20, H. 3,* 272-290.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Jörg Dinkelaker, Jg. 1975, Dr. phil. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fach Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, pädagogische Interaktion, erziehungswissenschaftliche Videographie.
Kontakt: dinkelaker@em.uni-frankfurt.de

Olaf Dörner, Jg. 1969, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Fakultät für Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Formen und Bedingungen der Beteiligung an Erwachsenen- und Weiterbildung; Erwachsenenbildung und Bildung Erwachsener in bildwissenschaftlicher Perspektive; qualitativ-rekonstruktive Erwachsenenbildungsforschung.
Kontakt: olaf.doerner@unibw.de

Bettina Fritzsche, Jg. 1968, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin im DFG-Forschungsprojekt „Anerkennungsverhältnisse an urbanen Grundschulen. Eine binational vergleichende ethnographische Studie“. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden, Geschlechterforschung, Poststrukturalismus.
Kontakt: bettina.fritzsche@tu-berlin.de

Bettina Hünersdorf, Jg. 1969, habil. Dr. phil., ist Professorin für Theorie der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Forschungsschwerpunkte: Theorie der Sozialen Arbeit, Jugendhilfe- und sozialpädagogische Bildungsforschung.
Kontakt: huenersdorf@ash-berlin.eu

Till-Sebastian Idel, Jg. 1968, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Professionstheorie, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung/Ganztagsschule.
Kontakt: idel@uni-mainz.de

Wolfgang Meseth, Jg. 1970, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt und vertritt zurzeit eine Professur für Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Theorien der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts, Gedenkstättenpädagogik/Holocaust Education, Politisch-moralische Bildung in der Schule und außerschulischen Jugendbildung.

Kontakt: w.meseth@em.uni-frankfurt.de

Sascha Neumann, Jg. 1975, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeit in der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit: Social and Individual Development) an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Ethnographie der (Früh-)pädagogik, Kindheitsforschung.

Kontakt. sascha.neumann@uni.lu

Kerstin Rabenstein, Jg. 1967, Dr. phil., ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung an der Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung und Schulentwicklungsforschung, sozialwissenschaftliche Methodologie.

Kontakt: kerstin.rabenstein@berlin.de

–

INSIDE
is an interdisciplinary research unit comprising scholars from psychology, sociology, educational sciences, social work and pedagogics dedicated to the study of individual and social development in times of rapid social changes.

–

INSIDE
est une unité de recherche interdisciplinaire dans laquelle coopèrent des psychologues, sociologues, pédagogues ainsi que des chercheurs en travail social. Elle se consacre surtout à la recherche sur le développement individuel et social dans une époque marquée par des changements sociaux rapides.

–

Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 46 66 44 1
www.uni.lu/recherche/fhshass/inside

INSIDE
INTEGRATIVE RESEARCH UNIT
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT

uni.lu
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

© FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES, DES ARTS ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION