

Heinze, Thomas; Thiemann, Friedrich

**Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung.
Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart**

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 635-642



Quellenangabe/ Reference:

Heinze, Thomas; Thiemann, Friedrich: Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 635-642 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142225 - DOI: 10.25656/01:14222

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142225>

<https://doi.org/10.25656/01:14222>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1982

I. Essay:

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag 505

II. Thema: Lehr-Lern-Forschung

FRANZ SCHOTT/
KARL-ERNST NEEB/
HANS-JÜRGEN W. WIEBERG Zweckmäßige Repräsentation von Lehrstoffen als Problem der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis 527

GÖTZ WIENOLD/
FRANK ACHTENHAGEN/
JÜRGEN VAN BUER/
HARTMUT-A. OLDENBÜRGER/ Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischunterrichtes 545

HANNELORE RÖSNER/
MICHAEL SCHLÜROFF/
PIETER K. G. WELGE

BERNHARD TREIBER/
FRANZ E. WEINERT/
NORBERT GROEBEN Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt 563

HERMANN PFEIFFER Über den Zusammenhang zwischen sozialer Organisation des Wissens und pädagogischer Organisation des Lehrprozesses 577

III. Bericht und Diskussion

PETER DREWEK/
KLAUS HARNEY „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem 591

HANS BRÜGELMANN Fallstudien in der Pädagogik 609

ANDREAS GRUSCHKA/
HARALD GEISSLER Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren 625

THOMAS HEINZE/
FRIEDRICH THIEMANN Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung 635

IV. Besprechungen

- JÜRGEN OELKERS Helmut Konrad (Hrsg.): Pädagogik und Wissenschaft 643
- HERWART KEMPER Arnim Kaiser: Theorie qualitativer Bildungsplanung 650
- HANS BRÜGELMANN Ebon G. Guba/Yvonne S. Lincoln: Effective Evaluation 654
- RAINER LACHMANN Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder (Hrsg.): C. G. Salzmann-Bibliographie 657
- GERHARDT PETRAT Georg Jäger: Schule und literarische Kultur 661
- RAINER BRÄMER Wolfgang Motzkau-Valeton: Literaturunterricht in der DDR 665
- Pädagogische Neuerscheinungen 673

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung

*Bemerkungen zum Beitrag von E. TERHART**

1. Programm einer Einheitsmethodologie?

Das Interpretieren bestimmt als konstitutive Grundoperation die Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Es ist für die Mehrzahl von Forschungsarbeiten weder eine bloß vorlaufende noch nur nachlaufende, sondern zentrale datengenerierende Tätigkeit. An diesem Sachverhalt hat die seit den 60er Jahren auch in der Bundesrepublik wirksam gewordene empirisch-analytische Forschungspraxis nicht viel geändert. Im Verlauf der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen sind sowohl die Formen interpretationsmethodologischer Selbstvergewisserung reichhaltiger geworden wie auch die empirisch-analytische Forschungsrichtung an Differenziertheit gewann. Entsprechend vielfältig differenzierten sich Antworten auf das methodologische Grundproblem der Geltungsbegründung. Diese konzeptionell begründeten Differenzen sind freilich kein Mangel, sondern Bedingung für wissenschaftlichen Fortschritt, der sich gerade im Aufspüren und Nachprüfen unterschiedlicher Konzeptualisierungen bewegt.

TERHARTS Programm zeichnet dagegen den Weg einer interpretativen Einheitsmethodologie auf. Er weist die in der Forschungspraxis sich entfaltenden Ausprägungsformen methodologischer Selbstvergewisserung zurück und baut auf die Konstruktion eines interpretativen Einheitsverfahrens, das aus zurückgebliebenen Resten addiert wird. Die Antworten auf das Problem der Geltungsbegründung, die sich in der Forschungspraxis entwickelt haben, sind gewiß überprüfungsbedürftig. TERHARTS Prüfkriterium rekonstruieren wir wie folgt:

Das Interpretieren ist eine Operation zur Gewinnung theoretischer Aussagen über Alltagspraxis. Die Operation wird um so glaubwürdiger, je weiter sie aus dem Umfeld subjektivistischen Alltagsinterpretierens herausgelöst wird und sich dem durch das Konzept „Objektive Hermeneutik“ markierten Gegenpol objektivistischen Interpretierens nähert. Daher bleiben alle Untersuchungskonzepte auf der Strecke, die den Verdacht nähren, daß in ihnen Alltagsinterpretationen zum Zug kommen könnten. Wissenschaftlichkeit wird nur solchen Tätigkeiten zuerkannt, die in akademisch-theoretischen Diskurszirkeln fernab der Interpretationen von Alltagsmenschen nach Maßgabe konventionalisierter Regelsysteme ausgeführt werden. Die Problematik des Prüfkriteriums im Rahmen einer Wissenschaft, die sich auch als praktische begreift, entgeht TERHART nicht: Durch die Herauslösung des Interpretierens aus dem Zusammenhang der Alltagspraxis werden theoretisch gültige Aussagen zwar wahrscheinlich, doch wird deren Rückvermittlung in die Alltagspraxis unwahrscheinlicher. Diesen Widerspruch aufzulösen, macht TERHART ein zweifelhaftes Angebot: Die Alltagsakteure sollen mit in den Theoretisierungsvorgang einbezogen werden und zwar unter den Bedingungen, die für den theoretischen Diskurs geltend gemacht werden.

Wir erörtern nicht die Frage, ob durch diesen Vorschlag die Geltung theoretischer Aussagen überhaupt begründbar gemacht werden kann. Sicher ist durch ihn die Frage der

* EWALD TERHART: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: *Z.f.Päd.* 27 (1981), S. 769–793.

Geltungsbegründung alltagspraktischer Handlungen nicht einmal näherungsweise gelöst. Wir wollen auf diese Frage eingehen, indem wir die von TERHART als Rückschritt bestimmte Formel „Kommunikative Validierung“ aufnehmen (2), sodann in dem durch sie angegebenen konzeptionellen Rahmen zwei für die Geltungsbegründung alltagspraktischer Handlungen bedeutsame Interpretationsmodi untersuchen (3) und schließlich auf diesem Hintergrund einige für die Geltungsbegründung alltagspraktischer Handlungen weiterführende Regeln angeben (4).

2. Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierungsverfahren haben dort ihren Sinn und ihre unaufhebbare Notwendigkeit, „wo die theoretischen Interpretationen von Aussagen, insbesondere Selbstdarstellungen, die Funktion haben, eine mit den Befragten gemeinsame Praxis vorzubereiten und zu strukturieren“ (KLÜVER 1979, S. 82). Dies ist eine fundamentale Erkenntnis der Handlungsforschungsdiskussion der letzten zehn Jahre (vgl. HAAG u. a. 1972; HEINZE u. a. 1975; HORN 1979). Sie verweist auf den Kontext, in dem über Geltungsbegründung und Verwendungszusammenhang kommunikativer Validierung reflektiert werden kann. Traditionelle erziehungs- bzw. sozialwissenschaftliche Forschung verschafft sich in der Regel nachträglich (im Kontext der Auswertung) Verständigungsmöglichkeiten, zusätzliche Informationen über die im Forschungsprozeß erzeugten empirischen Daten. Es werden begriffliche und theoretische Einteilungen vorgenommen, Typen gebildet, vergleichende Betrachtungen angestellt, damit das Beobachtete für die Zwecke der Forschung Bedeutung gewinnen kann (vgl. FUCHS 1979, S. 121).

Demgegenüber wird durch die Formel „Kommunikative Validierung“ der Anspruch erhoben, die im Forschungsprozeß erzeugten Daten zusammen mit den Erforschten zu validieren (HEINZE u. a. 1981). Einigung über die Richtung einer Interpretation zwischen Forschern und Erforschten ist insbesondere dann erforderlich, wenn diese eine gemeinsame Praxis herstellen wollen, für die die Richtigkeit der Interpretation insofern bedeutsam ist, als sich die Beteiligten über die objektiven Bedingungen des Untersuchungsfeldes und die darin enthaltenen Veränderungsmöglichkeiten zu verständigen haben. Diese Unterstellung bedeutet, daß die Validität einer Interpretation erst dann gesichert ist, wenn eine Einigung bzw. Übereinstimmung zwischen Forschern und Erforschten hergestellt ist; sie bedeutet nicht eine Bindung des Forschers an die Zustimmung der Erforschten – in diesem Falle würde er sich auch an deren Mythen, Stereotype, Ideologien binden. Kommunikative Validierung bedeutet vielmehr, daß der Prozeß der Interpretation und der Überprüfung der interpretierenden Sätze zugleich ein zuverlässiger, wechselseitiger Aufklärungsprozeß ist. Dabei stellt sich das Problem, wie ein Begriff von „zuverlässiger Aufklärung“ gewonnen werden kann. Die Unterstellung eines solchen Begriffs als wesentliches Merkmal des Interpretationsprozesses ist – so MOLLENHAUER, dem wir diese Überlegungen verdanken – eine idealisierende Behauptung, ein regulatives Prinzip für die methodische Organisation des Forschungsprozesses. Wenn Forschung als ein zu organisierender wechselseitiger Verständigungsprozeß verstanden werden soll, dann sind die Erforschten als Repräsentanten besonderer biographischer Erfahrungen, Alltagstheorien und bildungspolitischer Zielvorstellungen ernst zu nehmen, um interpretatorische Regeln

zu entwickeln, die mit dem Konzept der kommunikativen Validierung verträglich sind (RADTKE 1979a, S. 97; RADTKE 1979c, S. 4; WINDOLF 1979).

3. Interpretation und Aufklärung

Wenn wir kommunikative Validierung als wechselseitigen Aufklärungsprozeß bestimmen, dann binden wir sie an einen Modus des Interpretierens, den wir reflexiv nennen. Wir behaupten, daß erst in reflexiver Interpretationsarbeit verbindlich gemacht werden kann, was gültige Praxis ist. Von der reflexiven unterscheiden wir die analytische Interpretation. Lassen sich die Teilnehmer an einem Verständigungsprozeß auf die analytische Interpretation ein, haben sie schon entschieden, daß gültige Praxis ist, was faktisch gilt. Ihre Einigung schiebe dann nur noch die vorgegebenen Verhältnisse fest. Die beiden Interpretationsmodi wollen wir im folgenden genauer beschreiben.

3.1 Das analytische Interpretieren als alltägliche Operationsform

Die Form, wie Lehrer Erfahrungen organisieren in der Form einer professionellen Alltagstheorie, folgt einem allgemeinen Schema, das offenbar überindividuell ist. Diesen Operationsmodus nennen wir das analytische Interpretieren. Die analytische Operation als alltägliche zu bezeichnen, wirkt befremdlich. Wir haben uns daran gewöhnt, sie als wissenschaftliche zu denken, d. h. als Operation, die von den Unklarheiten des alltäglichen Denkens gesäubert ist. Sicher unterscheiden sich die analytischen Operationen, wie sie im Wissenschaftsbetrieb anerkannt sind, von den alltäglichen, wie sich jede professionelle Tätigkeit von alltäglicher unterscheidet. Ersterer wird nämlich in einem viel höheren Grade methodisch überwacht. Das System der Überwachung, objektiviert in Sets differenzierter Instrumentarien, wird in oft langwierigen Studien mit erheblichem personellen und apparativen Aufwand entwickelt. Doch sehen wir von den Unterschieden in der Art und im Grad der Methodisierung ab, so ist festzustellen, daß die Annahmen, welche das Alltagshandeln bestimmen, mit denen der wissenschaftlich-analytischen Operation identisch sind. Alltagstheorien bauen auf den gleichen Annahmen auf wie die wissenschaftlichen Theorien, die durch empirisch-analytisches Denken entstehen. Die Regelmäßigkeit ist ihr gemeinsamer Gegenstand. Die Interpretation menschlicher Tätigkeit als Ausdruck von Regelmäßigkeit macht den Rückgang auf Strukturen, die stabil und nicht veränderbar sind, zwingend. Die analytische Operation muß unterstellen, daß gesellschaftliche Wirklichkeit sich gesetzhaft bewegt, daß diese Bewegung als Ko-Variation eines Ereignisses mit einem regelmäßig auftretenden Folgeereignis erscheint.

Kennzeichen der analytischen Operation im Alltag wie in der Wissenschaft ist, daß sie die vermeintlichen Stabilitäten nicht als durch menschliche Tätigkeit geschaffene Praxis aufnimmt. Die Gesetze und die mit ihnen gedachten Regelmäßigkeiten bedürfen aber der Erklärung, weil erfahrene Regelmäßigkeiten keine letzten Tatbestände, sondern Ergebnis der historisch gewordenen allgemeinen Struktur der Regelung menschlicher Lebenspraxis sind. Die analytische Operation klammert den Charakter empirischer Regelmäßigkeit als sozial induzierter Regelmäßigkeit aus. Sie kann daher den Prozeß der Stabilisierung von Regeln und die darin spielenden Bedingungen nicht rekonstruieren und nimmt als Natur, was tatsächlich gesellschaftlich konstruiert worden ist (ULICH 1976, S. 31). Die

prognostische Potenz des analytischen Wissens ermöglicht die funktionale Regelung sozialer Prozesse. Für die Schule gilt eine unumstößliche Grundregel: daß die Schüler lernen, was die Lehrer lehren. Die Exposition dieses besonderen Lehr-Lern-Zusammenhangs macht in der institutionellen Praxis täglich neue Probleme. Der Zusammenhang stellt sich nicht nur nicht naturwüchsig, gleichsam von selbst her, vielmehr wird er durch die Schülerschaft auf breiter Front verneint. Die immer reicher und kräftiger werdenden Formen des Widerstandes gegen die Lehre legen davon Zeugnis ab. Ein innerer Zusammenhang in dem Sinn, daß aus der Lehre das Lernen folgt, besteht in der Schule nicht. Andererseits muß die faktische Existenz dieses Zusammenhangs überhaupt vorausgesetzt werden, weil sonst die Schule in ihrer gegenwärtigen Form keine Rechtfertigungsbasis hätte. Dies ist eine paradoxe Situation, in der Lehrer Lösungsformen entwickeln, um den Zusammenhang von Lehren und Lernen als äußerlichen herzustellen und zu erhalten. In dieser Perspektive sammelt sich prognostisches Wissen an. Es ist seiner Funktion nach Wissen von Handlungen, mit denen die Schullehre gegen den Widerstand der Schülerschaft zur Geltung gebracht werden kann. Lehrer wissen, was sie zu tun haben, wenn sich Signale des Widerstandes zeigen. Ihre Handlungen stellen den Lehr-Lern-Zusammenhang her und zwar äußerlich. D. h., daß die Schüler die Lehre lernen, auch wenn sie deren Sinn nicht realisieren können.

Lehrerverhaltensweisen sind in vieler Hinsicht zu entziffern als praktische Handlungsformen prognostischen Wissens, dessen Inhalt sich historisch von offenen zu verdeckten Formen gewaltsamer Auseinandersetzung gewandelt hat. Diese Auseinandersetzung hat die Funktion, den schulischen Lehr-Lern-Zusammenhang äußerlich zu sichern. Erscheinungsformen von Widerstand gegen die Schullehre sind Anlaß seiner Anwendung. Wir können feststellen, daß das prognostische Wissen als Produktion analytischen Interpretierens (a) interessiert ist an der technischen Beherrschung sozialer Prozesse und deshalb immer dort aktiviert wird, wo sich Widerstand anmeldet; (b) gegenüber der Legitimität von Herrschaft sich gleichgültig verhält, sofern es sie als unbefragte Voraussetzung immer schon akzeptiert hat. Die Herrschaft der Lehre ist die unbezweifelte Grundlage für die Entwicklung prognostischen Wissens. Insoweit ist die analytische Operation, die dieses Wissen hervorbringt, immer schon herrschaftsorientiert.

In dieser Hinsicht gibt es keinen Unterschied zwischen den alltäglichen und den wissenschaftlich-analytischen Operationen. Sie bringen beide technisch verwertbares Wissen hervor, aber keines, welches zur Klärung des Selbstverständnisses handelnder Subjekte verhilft (ADORNO 1972). Die analytische Operation bemüht sich darum, das Weiterlaufen des Schulbetriebs und der in ihm aufgerichteten Lehrherrschaft zu sichern.

Die Situation ist dennoch problematisch. Sie ist im Prozeß der Institutionalisierung der Schullehre von Beginn angelegt und treibt immer in krisenhafte Entwicklungen hinein, je mehr der Institutionalisierungsprozeß festgemacht wird am Bild industrieller, technologischer Organisationsweisen. In der Krise bricht die Möglichkeit der moralischen Durchsetzung einer sanktionierten Lehre zusammen und damit auch kommunikatives Handeln, welches an sprachlich artikuliertem Sinn orientiert ist und die Verinnerlichung von Normen voraussetzt. Es wird durch konditionierte Verhaltensweisen abgelöst: Die Schulbetriebe in industriell fortgeschrittenen Gesellschaften nähern sich dem Modell einer eher durch äußere Reize als durch Normen geleiteten Verhaltenskontrolle. An die Stelle der autoritären Schulanstalt tritt eine Art technologischen Managements, das den Schulunterricht derart zu steuern versucht, daß strukturell erzeugte Konfliktpotentiale durch psychotechnische Mittel für die Dauer einer Schulstunde beruhigt werden.

Das Problem besteht darin, daß der Übergang von der autoritären Schulanstalt, in der die Lehre durch ein Gewaltverhältnis gesichert war, zu einem Typus technologischer Schulherrschaft nicht glückt:

- (a) Die durch wissenschaftlich analytische Operation erzeugten Technologien versagen, weil sie nicht hinreichend angeben können, wie die unter den Bedingungen von Großbetrieben sich mobilisierende Schülerschaft zu bändigend ist.
- (b) Das durch alltäglich-analytische Operation erzeugte Wissen erweist sich als unzureichend, um die Lehrordnung dauerhafter zu etablieren. Sie kann daher nicht verhindern, daß das Problem täglich neu entsteht, die Ordnungen, die die Schullehre tragen, zu fundamentieren. Der alte Schulunterricht zerfällt, und da ein anderer technologisch offenbar nicht zu erzeugen ist, geraten die Teilnehmer in einen zermürbenden Kampf um die Erhaltung einer noch gerade tragfähigen Ordnung auf begrenzte Zeit (ZINNECKER 1978). Die analytische Operation ist betriebsförmig; doch betriebsstüchtig ist sie nicht.

3.2 Reflexive Operation als Alltagstätigkeit

Die analytische Operation löst die Widerstände gegen die Lehre nicht für immer auf, sondern nur befristet. Sie ist daher begleitet von Erfahrungen des Scheiterns, der Anstrengung, der Gespanntheit. Es ist dies eine Dimension der Erfahrung, die den menschlichen Rest aufnimmt, den die analytische Operation hinterläßt, ohne daß er von ihr verarbeitet werden könnte. Diese Erfahrungsdimension bildet eine Art Bodensatz der Unzufriedenheit aus, die sich in scheinbar inkompatiblen Handlungstendenzen äußert:

- (a) in der Tendenz der Entthematierung (sie stellt sich z. B. in der Umschichtung persönlicher Prioritätenlisten zu Ungunsten der Lehrtätigkeit dar; oder in der bekannten Formel: „In der Freizeit will ich von der Schule nichts hören!“);
- (b) in der Tendenz zu affektiver Thematisierung (sie stellt sich z. B. oft im Lehrerzimmer dar in der Form einvernehmlicher Beschimpfung irgendeines Schuldigen);
- (c) in der Tendenz, die Unterrichtsordnung zu lockern bei gleichzeitiger Herabsetzung der Leistungsmaßstäbe (das stellt sich z. B. in der Form kumpelhaft-augenzwinkernden Umgangs von Lehrern und Schülern dar).

Solche Handlungen sind, wenn auch verkehrte, Bearbeitungsformen einer Erfahrungsdimension, die schon die Erkenntnis beruflicher Selbstentfremdung in sich hat. Sie entlasten, machen Situationen aushaltbar. Sie sind wie schlechte Medizin, die den Schmerz, den die Wunden machen, stillen, ohne sie doch zu heilen. Die Art dieser Erfahrung enthält aber auch die Möglichkeit reflexiver Organisation: Aus der in ihr begrabenen Erkenntnis der Entfremdung kann sich der Versuch entwickeln, sich gleichsam im Rücken der alltäglichen Lehrpraxis zu postieren, ihre psychischen, historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen zu untersuchen und zwar nicht im Interesse einer weiteren Selbstinstrumentalisierung, sondern in dem an Selbstverständigung und Selbstaufklärung. Die alltäglichen Versuche der Selbstverständigung sind jedoch ständig vom Kollaps bedroht, weil die praktischen Probleme zwar ihr genetischer Kontext sind, aber durch diese Versuche doch nicht besser behandelbar werden. Sie werden nur thematisch – und zwar so, daß das Alltagshandeln durch sie nicht unmittelbar restabliert wird. Das kann leicht dazu führen, daß Reflexionen sich mit dem Alltagshandeln nicht verbinden, sondern ein Arrangement sich einpendelt, indem beides formal

nebeneinander besteht, indem Reflexion abgeschottet wird und ohne praktische Folgen bleibt.

In dem Maß, in dem sich das Reflektieren in den Rücken der Alltagspraxis bringt, entstehen Widersprüche, die nur schwer durchzustehen sind. Sie sprengen entweder das praktische Handeln oder sie bringen den Reflexionsprozeß zu Ende. Reflexivität in Alltagsgesprächen ist daher stets vom Zusammenbruch bedroht; sie entfaltet sich nicht, sondern bleibt punktuell Ereignis, da sie, bezogen auf die als übermächtig empfundenen Regelungen des Alltagshandelns, keine funktionale Auflösung von Handlungsproblemen schafft. Solche Blockierungen aufzulösen und Reflexivität zur Entfaltung zu bringen, ist für uns die Perspektive kommunikativer Validierung, wenn begründet entscheidbar sein soll, welche Handlungspraxis gelte. Die Frage ist, ob und wie sich reflexives Interpretieren entwickeln kann und zwar so, daß es sich mit dem Alltagshandeln verbindet.

4. Methodologische Regeln

(1) Ich befinde mich nicht außerhalb der Wirklichkeit, sondern bin in ihr. Es gibt Wirklichkeit außerhalb von mir, doch bin ich in sie verwickelt: Die Gegenstände, mit denen ich mich auseinandersetze, lösen Resonanzen in mir aus. Ich bin in einer inneren Verbindung mit der gegenständlichen Wirklichkeit, die freilich in Alltagssituationen oft abgeblendet bleibt. Die Form der Ablendung innerpsychischer Auslösungen in gesellschaftlich organisierten Beziehungen im Arbeits- und/oder im Lernbereich können wir bemerken. Sie sichern die Funktionalität der Arbeits- und Lernhandlungen. Das Aufmerken auf die inneren Beziehungen zu den Gegenständen bringt Empfinden und Gefühle ins Bewußtsein. Ohne das Aufmerken darauf wären sie zwar auch vorhanden, doch wären sie nicht wahrgenommen. Ich wäre in der Wirklichkeit, ohne zu wissen, wie ich darin bin. Ich würde Dinge, Ereignisse, Vorfälle um mich herum geschehen lassen, ohne auf die Berührungen, die sie mit mir haben, aufmerksam zu werden. Mit dem Aufmerken wird wahrgenommen, was wir von den Dingen erleiden.

Die Empfindungen, die die äußere, gegenständliche Wirklichkeit auslöst, sind nicht unbedingt meine Empfindungen. Ich habe sie – Vorurteile, Leistungsansprüche, Abwehrhandlungen – verinnerlicht, ohne diesen Prozeß bewußt wahrgenommen zu haben. Auf die Aufklärung dieses inneren Zusammenhangs mit der äußeren Wirklichkeit zielt die reflexive Bewegung (GARLICH/GRODDECK 1978, S. 132). Sie richtet sich auf die Organisation meiner Innerlichkeit, darauf, welche Hintergründe meine psychischen Reaktionsformen haben. Sie führen deshalb nicht in Emotionalität, sondern gerade zur rationalen Aufklärung meiner inneren Welt. Ich werde inne ihrer Verflechtungen in den gesellschaftlichen Zusammenhang; ich bemerke, wie sie durch ihn sich bestimmen; werde aufmerksam auf die Macht, die der gesellschaftliche Zusammenhang über mich hat, und ich frage nach Möglichkeiten, mich daraus zu befreien. Das Tagebuch ist eine Form, sich dieser inneren Beziehung zur Wirklichkeit zu vergewissern, sie durch Sprache und Symbolisierung dem Bewußtsein zugänglich und damit auch dem Austausch mit anderen verfügbar zu machen.

(2) Im reflexiven Akt, der sich auf den inneren Widerstand gegen die äußere Wirklichkeit bezieht, wird eine Erkenntnis frei, deren Quellen dem analytischen Interpretieren

verschlossen bleiben. Doch ist er nicht nur theoretischer Erkenntnisakt. Er ist zugleich praktisch, weil sich über ihn das eigene Leben mit dem Leben anderer vermittelt und so ein gemeinsamer Lernprozeß entstehen kann. Das selbstreflexive Defizit, das in TERHARTS Programm als Subjektivismus *ad acta* gelegt wird, blockiert praktisch die Herstellung gemeinsamer Lernprozesse und das in ihnen enthaltene Erkenntnispotential. Wir können sagen: Ohne Selbstreflexivität gelangen die Teilnehmer an Forschungs-Lern-Prozessen nicht zu den Regeln, die ihre Wirklichkeit konstituieren. Sie bleiben ihren sozialen Induzierungen gegenüber sozusagen bewußtlos. In der Selbstreflexivität lassen wir uns auf die Beunruhigungen ein, die die Wirklichkeit in uns auslöst. Diese Beunruhigungen sind in der Wirklichkeit nicht zu unterschlagender, vielleicht wichtigster Gegenstand.

(3) Das gilt nicht weniger für den Forscher, der sich auf die Alltagspraxis einläßt (HEINZE et al. 1981, S. 109). Die Konsequenzen für die Forschungstätigkeit als praktischer und theoretischer zugleich hat MOLLENHAUER (1980, S. 97–112) gezogen. Die Auseinandersetzung mit Alltagspraxis fordert vom Wissenschaftler das praktische Urteil über die Begründbarkeit der ermittelten Zustände heraus. Die Herausforderung entsteht schon, wenn er sich auf eine Auseinandersetzung einläßt. Er kann sie abdrängen oder aufgreifen. Greift er sie auf, wird er unvermeidlich mit *seinen* praktischen Optionen konfrontiert. Erst im Gewahrwerden seiner Optionen differenzieren sich die kategorialen Präferenzen, mit denen der Interpret arbeitet – anders ist der objektive Sinn, der sich in praktischen Handlungen darstellt, nicht zu ermitteln. Die Begründung seiner Option enthält zugleich die Relevanz für die praktische Entscheidung. Im Zug des Interpretierens wendet der Forscher die Reflexivität auf sich selbst und macht sein inneres Bezugssystem mitteilbar. Die Regel vom gemeinsamen Lernprozeß wird darum erst dann einlösbar, wenn das Interpretieren des Forschers in diesem Sinne selbst-reflexiv wird (MORET 1980, S. 50ff.; RADTKE 1979c, S. 4; GSTETNER 1979, S. 163ff.).

Das Begründen praktischer Optionen ist dann Teil des Interpretierens selbst, weder ist es ihm vorgeordnet noch nachgetragen als Stellungnahme zu Forschungsergebnissen. Kommunikative Validierung ist eine Formel, die nichts anderes sagen soll als: Im Gang des Interpretierens als Forschungsoperation herauszuarbeiten und mitzuteilen, welche Begründungen zwischen Erhalten und Verändern, zwischen Gegenwart und Zukunft für den Einzelfall und für typische Lagen möglich sind (MOLLENHAUER 1980, S. 111). Die Auseinandersetzung geht somit nicht als Streit um die Geltung theoretischer Sätze, sondern um die praktisch-normative Frage, welche Praxis gelten können soll. Es ist dies eine Frage, die hinter der Suche nach dem subjektiv wie nach dem objektiv Gemeinten als Gemeinsame zum Vorschein kommt.

Das Interpretieren als Forschertätigkeit im Rahmen kommunikativer Validierung können wir als Tätigkeit beschreiben, die (a) zur Selbstverständigung der Menschen über ihre Alltagspraxis beiträgt; sie ist nicht argumentierende Streiterei über die Geltung theoretischer Sätze; (b) sich für die Konstitutionsbedingungen des subjektiven Lebens öffnet; sie betrachtet jedenfalls die Interpretierten nicht als bloße Derivate von Sozialstrukturen; (c) das wichtigste Forschungsinstrument, den Forscher selbst, in den Forschungsprozeß einbezieht; sie ist deshalb gerade nicht objektivistisch; (d) die Untersuchungssituation, die Zusammenarbeit mit den Alltagsakteuren in die Interpretation einschließt; sie trennt die „Interpretationsprodukte“ nicht von den Bedingungen ihrer Entstehung; (e) die keine Ausführungen jenseits der Auseinandersetzungen mit den Alltagsakteuren macht.

Literatur

- ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin ³1972.
- FUCHS, W.: Zur Reflexivität der biographischen Methode. Werkstattbericht des Projektes „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“. Hagen 1979.
- GARLICH, A./GRODDECK, N.: Erfahrungsoffener Unterricht. Freiburg 1978.
- GSTETTNER, P.: Distanz und Verweigerung. Über einige Schwierigkeiten, zu einer erkenntnisrelevanten Aktionsforschung zu kommen. In: HORN, K. (Hrsg.) 1979, S. 163–205.
- HAAG, F. u. a.: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972.
- HEINZE, TH. (Hrsg.): Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht Fernuniversität. Hagen 1979.
- HEINZE, TH. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HEINZE, TH. u. a.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.
- HORN, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt 1979.
- KLÜVER, J.: Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“. In: HEINZE, TH. (Hrsg.): Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht Fernuniversität. Hagen 1979.
- MOLLENHAUER, K.: Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 97–111.
- MORÉT, E.: Zur Verknüpfbarkeit von Wissenschaft und Alltag. In: THIEMANN, F. (Hrsg.) 1980, S. 50–82.
- RADTKE, F. O.: Zum Stand der Aktionsforschungsdebatte. Erläuterungen anhand der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern. In: HORN, K. (Hrsg.) 1979, S. 71–110. (a)
- RADTKE, F. O.: Unterrichtsbeobachtung und Subjektivität. Vorarbeiten für ein Verfahren kommunikativer Beobachtung. In: SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1979, S. 30–51. (b)
- RADTKE, F. O.: Wie kommunikativ ist die „kommunikative Sozialforschung“? Oder: Was bedeutet die (Wieder-)Einführung der Subjektivität in die Forschung. Thesenpapier (masch. vervielf.). Bielefeld 1979. (c)
- RITSERT, J.: Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik. Frankfurt 1975.
- THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein 1980.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim/Basel 1976.
- WINDOLF, P.: Probleme der Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten. In: HEINZE, TH. (Hrsg.) 1979.
- ZINNECKER, J.: Die Schule als Hinterbühne oder: Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: REINERT, G. B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978, S. 29–121.

Anschrift der Autoren:

Prof. Doz. Dr. Thomas Heinze, Fernuniversität Hagen, Postfach 940, 5800 Hagen
 Prof. Dr. Friedrich Thiemann, Arenbergstr. 3, 4358 Haltern 1