

Wolfgang Meseth

Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung

Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen

Educational science – Systems Theory – Empirical research

Considerations on a communication theory-based modelling and empirical reconstruction of pedagogical orders

Zusammenfassung:

Die Systemtheorie wird als Metatheorie empirischer Sozialforschung in der Soziologie inzwischen breit diskutiert. Zu verzeichnen ist eine Normalisierung in der Diskussion um eine Empirisierung ihrer als abstrakt geltenden Theoriearchitektur. Dennoch sind systemtheoretisch argumentierende Projekte und eine entsprechende methodologische Diskussion in der Erziehungswissenschaft bislang die Ausnahme geblieben. Der Autor schlägt vor, die Systemtheorie für die Entwicklung einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie des Pädagogischen zu nutzen. Er zeigt, wie es mit ihr gelingen kann, ein zentrales Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung methodologisch zu kontrollieren: die Aufgabe, ein soziales Geschehen, an das hohe normative Erwartungen geknüpft werden, mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch in den Blick zu bekommen. Weder darf durch zu viel Nähe zu diesen Erwartungen pädagogisches Wissen verdoppelt werden noch durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz der Gegenstand aus den Augen geraten. Die Leistungsfähigkeit dieser Forschungsperspektive wird an einem Ausschnitt aus einem Transkript verdeutlicht, das den Besuch einer 9. Realschulklasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert. Gezeigt wird, wie es mit dieser Perspektive gelingen kann, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur

Abstract:

Systems theory is now being widely discussed as a meta-theory for empirical research in sociology. Visible is certain normalization in the discussion about how to open up the presumably abstract architecture of systems theory to empirical research. However, in education science most research projects applying systems theory and the corresponding methodological debates have so far remained the exception. The present contribution suggests using systems theory for the development of a reflexive methodology of the pedagogical. It shows how a central reference problem in educational research methodologies can be successfully controlled: namely, the task of taking account of a social phenomenon – to which high normative expectations are linked – as a subject-matter and empirically by means of the social sciences without doubling the pedagogical knowledge through too much closeness to these expectations or losing the object from sight due too much distance. The fruitfulness of this research perspective will be illustrated by an excerpt from a transcript recorded during a 9th grade class visit to a concentration camp Memorial. It shows how this perspective may succeed in throwing new perspectives on the normative structure of pedagogical fields of action, thus generating a new description for a specification of educational reference problems.

pädagogischer Handlungsfelder zu werfen und Bezugsprobleme des Pädagogischen zu spezifizieren.

Schlagworte: Systemtheorie, Unterrichten, pädagogische Ordnungen, Sequenzanalyse, Allgemeine Erziehungswissenschaft

Keywords: systems theory, teaching, pedagogical orders, sequence analysis, general educational science.

1. Einleitung

Mit dem erziehungswissenschaftlichen Anspruch einer Empirie des Pädagogischen, der es um die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung geht, werden grundlegende methodologische Probleme empirischer Sozialforschung aufgeworfen. Sie rekurren auf die Reflexion des Vorverständnisses sozialwissenschaftlichen Verstehens und damit auf die bekannte Figur des „hermeneutischen Zirkels“, der auf das Bedingungsverhältnis von theoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung sozialer Phänomene aufmerksam macht. Geht man mit Stefan Hirschauer von der „Theoriegeladenheit aller Beobachtung“ (Hirschauer 2008, S. 167) aus, dann steht hinter dieser Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie das epistemologische Problem, wie es gelingen kann, ein unbestimmtes soziales Phänomen als etwas Bestimmtes – und das heißt für die Erziehungswissenschaft – als etwas Pädagogisches zu beobachten. Was als pädagogisch gilt, ist keineswegs selbstverständlich, sondern das Resultat kontingenter, beobachtungsleitender Annahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die den Gegenstand als einen pädagogischen hervorbringen und ihn in bestimmter Weise für empirische Forschungsmethoden zugänglich machen.

Die methodologische Reflexion des epistemischen Zusammenhangs von Beschreibung und Beschriebenem stellt sich für erziehungswissenschaftliche Forschung in besonderer Weise, wenn man die an sie gerichtete Erwartung berücksichtigt, anwendungs- und praxisorientiert zu sein. „Empirische Pädagogik“, so Heinz-Elmar Tenorth (2000, S. 283), „hält – stärker als manch andere Sozialwissenschaften – offenbar an der Frage fest, welche Bedeutung der Forschung für die bessere Gestaltung der pädagogischen Praxis [...] zukommt.“ Durch ihre Nähe zur Aufgabenstruktur moderner Pädagogik, die im Dienste des Subjektes Bildung fördern, Lernen ermöglichen, helfen, beraten oder erziehen soll, bleibt sie häufig in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen. Der Erziehungswissenschaft ist es bislang weder hinreichend gelungen, die implizite Normativität der empirischen Forschung zu extrahieren, noch hat sie die Normativität der pädagogischen Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht (vgl. Bellmann 2009). Auch die aktuelle Diskussion um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung macht darauf aufmerksam, dass eine systematische Klärung der Beziehung, die empirische Forschung zur normativen Struktur ihres Gegenstandes eingeht, bislang sowohl bei den rekonstruktiv-sinnverstehenden als auch bei den nomothetischen Ansätzen ein Desiderat geblieben ist (vgl. Koller 2012).

Ausgehend von diesem Reflexionsdefizit schlägt der Beitrag für eine empirisch-sozialwissenschaftliche Erschließung pädagogischer Ordnungen eine re-

flexive erziehungswissenschaftliche Methodologie vor. An allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung anschließend (vgl. Vogd 2005, 2007; Nassehi/Saake 2007), verdeutlicht der Beitrag im zweiten Abschnitt an der epistemischen Figur des Beobachtens, dass eine erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung immer schon Wissen über die normative Struktur des Pädagogischen in Anspruch nimmt. Sie steht damit vor einem Begründungsproblem. Sie muss klären, mit welchem Wissen sie ihren Gegenstand theoretisch beschreibt und empirisch erschließt. Wie es erziehungswissenschaftlicher Forschung gelingen kann, ihre Gegenstandsbestimmung als notwendig selektive, aber theoretisch begründete und somit nicht beliebige Modellierung des Pädagogischen zu reflektieren, wird durch die Unterscheidung von zwei erziehungswissenschaftlichen Beobachtungsebenen verdeutlicht: zum einen durch die Ebene der pädagogischen Selbstbeschreibung. Als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems versorgt sie die pädagogische Praxis mit Begründungs- und Orientierungswissen. Zum anderen die Ebene der sozialwissenschaftlichen Fremdbeschreibung: Sie baut Distanz zur normativen Aufgabenstruktur des Pädagogischen auf, indem sie den Fokus auf die Rekonstruktion der Grammatik des sozialen Geschehens lenkt. Mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung (vgl. Kieserling 2004) lässt sich das Bezugsproblem empirischer Forschung relativ klar bestimmen. Ihr müsste es gelingen, die normativen Implikationen der pädagogischen Aufgabenstruktur mit sozialwissenschaftlichen Mitteln gegenstandstheoretisch und empirisch in den Blick zu bekommen, ohne durch zu viel Nähe zu diesen Erwartungen pädagogisches Wissen zu verdoppeln oder durch ein zu viel an sozialwissenschaftlicher Distanz den Gegenstand aus den Augen zu verlieren.

Wie diese beiden Beobachtungsebenen im Rahmen einer reflexiven Methodologie pädagogischer Ordnungen relationiert werden können, verdeutlicht der dritte Abschnitt, indem analytisch drei Ebenen der Reflexion unterschieden werden: erstens eine Theorie des Gegenstandes, welche die Aufgabenstruktur des Pädagogischen und ihre normativen Implikationen absteckt; zweitens eine Theorie des Sozialen, in der sich das Pädagogische operativ entfaltet; drittens eine Theorie der Methode, in der das Erhebungs- und Auswertungsverfahren des empirischen Materials dem Gegenstand angemessen begründet wird. Das methodisch-methodologische Vorgehen wird im vierten Abschnitt anhand eines Abschnitts aus einem Transkript verdeutlicht, das den Besuch einer 9. Realschulklasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert. Im abschließenden fünften Abschnitt werden die Leistungen und Perspektiven einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie vor dem Hintergrund der Erträge der Interpretation diskutiert. Das Vorgehen wird als Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Pädagogischen ausgewiesen, die den Anspruch verfolgt, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur pädagogischer Handlungsfelder zu werfen und neue Problembeschreibungen für eine Spezifizierung pädagogischer Bezugsprobleme zu generieren.

2. Zur Epistemologie einer systemtheoretischen Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie

Die Systemtheorie Niklas Luhmanns gilt nicht nur wegen ihrer abstrakten Architektur als ein für die empirische Sozialforschung schwer zugängliches Theorieangebot. Sie weist sich – wie Armin Nassehi (1998) hervorhebt – selbst als anti-empirisch aus und liefert keine expliziten Hinweise für eine methodisch kontrollierte empirische Erdung ihres theoretischen Gebäudes. Erst in den letzten Jahren hat in der Soziologie eine grundlagentheoretische Diskussion über das Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung eingesetzt (vgl. Nassehi 2008; Nassehi/Saake 2007, 2002). Inzwischen liegen eine Reihe systemtheoretisch informierter Arbeiten vor, in denen einschlägige Verfahren der Qualitativen Sozialforschung – von der Objektiven Hermeneutik und der Konversationsanalyse (vgl. Schneider 2004, 2008) bis zur Dokumentarischen Methode (vgl. Vogd 2011, 2007) – Anwendung gefunden haben. In der Erziehungswissenschaft sind empirische Projekte, die systemtheoretisch argumentieren, bislang die Ausnahme geblieben.¹ Vor allem fehlt es an einer disziplinübergreifenden Diskussion zur Leistungsfähigkeit der Systemtheorie als Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Vogd 2005).

Die Gründe für das sperrige Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung liegen nicht – darauf hat vor allem Werner Vogd (vgl. 2011, S. 21 ff.; 2007; 2005) wiederholt hingewiesen – in einem graduellen Passungsproblem von Theorie, Methoden und Empirie, das durch mehr methodologische Reflexion geheilt werden könnte. Sie sind vielmehr systematisch in den epistemologischen Prämissen der Systemtheorie selbst zu suchen. Diese berühren das Verhältnis von Erkenntnis und Gegenstand, das mit dem *turn* zur Beobachterabhängigkeit allen Wissens rekursiv wird. Theorie und Empirie treten nicht in der Gegenüberstellung von erkennender Wissenschaft (Theorie) und erkanntem Gegenstand (Empirie), nicht im Dual von forschendem Subjekt und beforschtem Objekt, sondern in ihrer wechselseitigen Bedingtheit auf.

Wenngleich der Verweis auf die Begriffs- und Theorieabhängigkeit empirischer Forschung, wie Stefan Hirschauer (2008) betont, „fast schon zum Gemeinplatz geworden“ (S. 167) sei, ist andererseits nicht zu übersehen, dass die wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Konsequenzen einer solchen reflexiven Methodologie innerhalb der Qualitativen Sozialforschung bislang nicht hinreichend berücksichtigt worden sind (vgl. ebd. sowie Nassehi 2008, S. 81).

2.1. Beobachtungsverhältnisse von Theorie und Empirie

Die Systemtheorie eignet sich als metatheoretischer Rahmen für eine reflexive Methodologie deshalb so gut, weil sie den epistemischen Status ihrer Theorie durch die Figur des Beobachtens hinreichend klar explizieren kann. Mit der Kategorie des Beobachtens sind die Operationen des Unterscheidens und Bezeichnens gemeint, die folgenreiche Festlegungen in die Welt einführen und sie dadurch erst als eine bestimmte ausweisen. Aus mehreren Möglichkeiten (Potentialität) werden bestimmte Optionen (Aktualität) selektiert, die als Wissen über

die Welt in Erscheinung treten. Beobachten ist als kommunikatives Ereignis der epistemische Ort, an dem Wissen produziert, prozessiert und sozial gültig gemacht wird. In Abgrenzung zu einer transzendentaltheoretischen Bearbeitung des Problems der Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die zwischen empirischer und transzendentaler Welt unterscheidet und die Erkenntnismöglichkeiten in das Erkenntnisvermögen des Subjektes verlegt, verzichtet Luhmann auf eine ontologische Rückbindung der Bedingungen von Erkenntnis an das Subjekt. Nicht die Identifikation von (transzendentalen) Gründen, die als Auslöser hinter der Produktion von Wissen liegen könnten, sondern einzig die „empirische[n] Faktizität des Beobachtens“ (vgl. Luhmann 1990, S. 77) bildet den wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt der Systemtheorie.

Die Aussetzung der Frage nach den transzendentalen Bedingungen, nach Motiven oder anderen subjektiven Innenwelten, die das Wissen über die Welt angestoßen haben könnten, führt Luhmann zu einem strengen Begriff von Empirie. Theorie und Empirie treten nicht als Gegensätze auf. Sie gehen eine epistemische Beziehung ein. Beobachten ist keine Operation, die außerhalb der Welt geschieht, einen privilegierten und objektiven Standpunkt einnehmen kann oder einen direkteren Zugriff auf die Wirklichkeit hätte. Sie vollzieht sich in ihr, ist Teil der Welt, die sie beobachtend erzeugt. Beobachten ist in diesem Sinne immer ein empirisches Ereignis, das durch seine Unterscheidungen eine bestimmte Perspektive auf die Welt generiert und hierbei auf Vorannahmen zurückgreift, die ihrerseits beobachtbar sind.² Jede Beobachtung theoretisiert, trifft Unterscheidungen, die auch hätten anders ausfallen können – und für die sie selbst im Moment ihres Gebrauches blind bleiben muss. Die Unterscheidung ist, wie es Luhmann (2002, S. 145) mit einer Formulierung Heinz von Foersterns formuliert, der „blinde Fleck“ des Beobachtens“. In ihrem Vollzug kann die Beobachtung ihren eigenen Unterscheidungsgebrauch nicht reflektieren, nicht selbst noch einmal beobachten. Wenn sie dies täte, wäre sie nicht mehr dieselbe, sondern eine andere Beobachtung.

Für diese andere Beobachtung führt Luhmann die Beobachtungsebene zweiter Ordnung ein. Sie beobachtet, wie eine Beobachtung erster Ordnung operiert. Hierfür nutzt sie eine Unterscheidung, die Differenz zum Unterscheidungsgebrauch der Beobachtung erster Ordnung aufbaut, zugleich aber immer auch identische Anteile zum Beschriebenen aufweisen muss. Die Beobachtung zweiter Ordnung kann an die Beobachtung erster Ordnung überhaupt nur anschließen, wenn sie diese als ein bestimmtes Ereignis identifiziert, d. h. unterscheiden und bezeichnen kann. Hierzu muss die Beobachtung zweiter Ordnung auf Wissen zurückgreifen, das bereits Teil der Beobachtung erster Ordnung ist. „Wer immer beobachtet, nimmt daran teil – oder er beobachtet nicht“ (Luhmann 1990, S. 90). Beobachtung und Beobachtetes treten in eine epistemologische Wechselbeziehung, die darauf aufmerksam macht, dass die theoretische Bestimmung und die empirische Erschließung sozialer Phänomene zirkulär aufeinander bezogen sind.

Bezeichnet man Theorien als Beobachtungen zweiter Ordnung, die den Unterscheidungsgebrauch der Beobachtung erster Ordnung empirisch erschließen (vgl. ebd., S. 96), dann nähern sich Theorien einer empirischen Wirklichkeit, deren Teil sie möglicherweise selbst sind (vgl. Nassehi 2008, S. 80). Methodologisch ginge es dann nicht mehr nur darum, auf die Passung von Theorie, Empirie und Methode abzustellen, sondern auch zu klären, wie das Verhältnis von der Beobachtung zweiter Ordnung (Theorie) und der Beobachtung erster Ord-

nung (Empirie) in der Erziehungswissenschaft als einer sozialwissenschaftlich forschenden Disziplin prozessiert wird.

2.2. Bezugsprobleme erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen pädagogischer Reflexionstheorie und sozialwissenschaftlicher Disziplin

Jüngere wissenschaftstheoretische Überlegungen über die strukturelle Verfassung der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin haben wiederholt auf die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007, S. 69) hingewiesen, welche die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Sozialwissenschaft und als Reflexionstheorie des Erziehungssystems einnimmt (vgl. Kade 2007; Kurtz 2007). Sie ist – systemtheoretisch gesprochen – die Einheit der Differenz von pädagogischer und wissenschaftlicher Kommunikation, von Disziplin und Profession, von Dogmatik und Erkenntnis, von pädagogischer Selbst- und sozialwissenschaftlicher Fremdbeschreibung. Im Zuge ihrer Versozialwissenschaftlichung seit den 1960er und 1970er Jahren hat sich die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin etabliert, die ihren Gegenstand aus differenten Beobachtungsperspektiven beschreiben kann. Im Fall der Selbstbeschreibung betont sie die Nähe, im Fall der Fremdbeschreibung die Distanz zur normativen Aufgabenstruktur der Pädagogik (vgl. Kade 1999, S. 537ff.).

Selbstbeschreibungen, die als Reflexionstheorien des Erziehungssystems Beobachtungen erster Ordnung sind, produzieren pädagogisches Wissen für die Bewältigung der Aufgaben der Pädagogik und bleiben mit ihnen identifiziert. Durch ihre Befangenheit gelingt es ihnen nicht, den nötigen Abstand zu dieser Praxis aufzubauen, die eine Beobachtung der eigenen Prämissen erlauben würde. Sozialwissenschaftliche Fremdbeschreibungen hingegen gehen auf Distanz zu den normativ-pädagogischen Erwartungen. Sie nutzen Wissen, das sich nicht selbstverständlich mit den Prämissen der pädagogischen Selbstbeschreibungen decken muss und ihnen auch widersprechen kann. Als Beobachtungen zweiter Ordnung fokussieren Fremdbeschreibungen den Unterscheidungsgebrauch pädagogischer Selbstbeschreibungen, verlieren dadurch aber tendenziell den Gegenstand als einen pädagogischen aus dem Blick. Trotz ihres pädagogikfernen, sozialwissenschaftlichen Zugriffs operieren Fremdbeschreibungen nicht von einem Beobachtungsstandpunkt außerhalb des Gegenstandes. Sie bringen ihn zwar auf Distanz, benötigen hierfür aber zugleich auch Wissen über ihn. Um soziale Phänomene als pädagogische Phänomene in den Blick zu bekommen, muss eine erziehungswissenschaftliche Empirie immer schon Wissen über Pädagogik in ihre Unterscheidungen einbauen. Sie könnte keine Aussagen über Pädagogik treffen, sie würde Pädagogik als Pädagogik nicht in den Blick bekommen, wenn da nicht vorgängig schon pädagogisches Wissen wäre, auf das sie zur Bestimmung ihres Forschungsgegenstandes zurückgreifen kann.

Modelliert man das Verhältnis von Theorie und Empirie in der vorgeschlagenen epistemologischen Verschränkung der Beobachtungen erster und zweiter Ordnung, dann lässt sich das Bezugsproblem empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft wie folgt beschreiben: Stellt erziehungswissenschaftliche Forschung die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen durch den Rekurs auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden zu scharf, läuft sie Gefahr,

ihren Gegenstand als pädagogischen nicht zu treffen und wäre – wie man sagen würde – nicht gegenstandsangemessen. Aus disziplintheoretischer Perspektive könnte man auch sagen, sie wäre dann nicht mehr Erziehungswissenschaft, sondern Soziologie, Linguistik oder Ethnologie. Hebt sie die Differenz zu den pädagogischen Erwartungen hingegen zu weitgehend auf, nähert sich den pädagogischen Selbstbeschreibungen also zu stark an, inkorporiert sie gar in ihre Gegenstandskonstitution, steht sie vor dem Problem, bekanntes pädagogisches Wissen bloß zu verdoppeln. Sie würde sich den Vorwurf der Subsumtion einhandeln. Erziehungswissenschaftliche Forschung laborierte dann an einem zu starken, methodologisch nicht kontrollierten Wiedereintritt normativer Kategorien, die aus der pädagogischen Selbstbeschreibung stammen. Es fehlt die differenzbringende Distanz zum Gegenstand, aus der neue Erkenntnis überhaupt erst hervorgehen könnte.

3. Elemente einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie des Pädagogischen

Welche Konsequenzen sind aus dieser Bezugsproblematik für eine erziehungswissenschaftliche Methodologie zu ziehen? Um innovativ zu sein, d. h. Neues über ihren Gegenstand in Erfahrung zu bringen, muss erziehungswissenschaftliche Forschung das Verhältnis von Nähe und Distanz zu den normativen Erwartungen des Pädagogischen austarieren.

Für die Ausführung dieser doppelten Bewegung – zum Pädagogischen hin und von ihm weg – wird eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie gebraucht. Es müsste gelingen, die Aufgabenstruktur des Pädagogischen reflexiv als deskriptive Beobachtungs- und Analysekategorie aufzugreifen, um ein soziales Phänomen als ein pädagogisches Phänomen ausweisen und Formbildung des Pädagogischen identifizieren zu können. Hierzu müsste die Kontingenz des Unterscheidungsgebrauchs bei der Modellierung des Forschungsgegenstandes als bestimmter, keineswegs beliebiger Unterscheidungsgebrauch im Wissenschaftssystem sichtbar gemacht werden (vgl. Nassehi/Saake 2002). Gegenstandsbestimmungen, die sich im Wissenschaftssystem auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung als Theorien ausweisen, haben sich im Medium der Wahrheit zu bewähren (vgl. Luhmann 1990, S. 167ff.). Sie sind an den spezifischen Erwartungshorizont des Wissenschaftssystems gebunden (vgl. Vogd 2007, S. 298), der die Möglichkeiten anschlussfähiger Operationen im Horizont der Unterscheidung wahr/unwahr einschränkt. Als wahr werden Gegenstandskonstitutionen in der *scientific community* in der Regel bezeichnet, wenn sie an den Stand der Forschung Anschluss finden.

Beobachtungstheoretisch steht eine erziehungswissenschaftliche Empirie des Pädagogischen damit erstens vor der Herausforderung, zu klären, mit welchem pädagogischen Wissen sie ihren Gegenstand als pädagogischen beschreibt (Theorie des Gegenstandes). Sie muss zweitens Auskunft darüber geben, mit welchen sozialwissenschaftlichen Mitteln sie ihn auf Distanz bringt (Theorie des Sozialen). Drittens schließlich bedarf es einer Theorie der Methode, um zu verdeutlichen, wie der empirische Zugriff auf den Gegenstand gelingen soll.³

3.1. Theorie des Gegenstandes: Zur Aufgabenstruktur der Pädagogik

Zugänglich wird die allgemeine Aufgabenstruktur der Pädagogik in historisch-systematischen Studien über die Begründungsformen des Pädagogischen, die sich über die Zeit als disziplinspezifisches Wissen in der Erziehungswissenschaft angelagert haben und dort als „wahres“ Wissen über Pädagogik konfirmiert worden sind. Systemtheoretisch kann dieses Wissen auch als Semantik, als eine Form „höherstufig generalisierten, relativ situationsunabhängig verfügbaren Sinn[s]“ (Luhmann 1980, S. 19) bezeichnet werden, der für die Selbstbeschreibung von Systemen in Anspruch genommen wird.

Folgt man den Leitunterscheidungen pädagogischer Selbstbeschreibungen, dann hat man es im Erziehungssystem mit dem allgemeinen Erwartungshorizont zu tun, dass „zu erziehende oder zu bildende Leute in ihrer Innenverfasstheit Freiheitsspielräume haben, die als Veränderungsspielräume ausnutzbar sind“ (Fuchs 2011, S. 29). Zugleich sind der pädagogischen Einflussnahme auf diese Veränderungsspielräume ethische Grenzen gesetzt. Pädagogische Formen, wie die des Erziehens und Unterrichtens, des Beratens oder Helfens, zeichnen sich durch eine bestimmte Subjektivitätsvorstellung aus, die sich nicht nur auf die veränderbare und veränderungsbedürftige, sondern auch auf die freie und zur Selbstbestimmung fähige Person bezieht (vgl. Schäfer 2009). Anders als andere Formen der Personenbeeinflussung – wie die der Werbung, der Indoktrination, der Mission oder der Propaganda – ist die pädagogische Absicht ausdrücklich am Wohl des Subjektes, an seiner individuellen Autonomie und Emanzipation orientiert (vgl. Radtke 2011). Ihre Wertentscheidung schränkt den pädagogischen Einfluss- und Machbarkeitsspielraum ersichtlich ein. Nicht jedes Mittel ist zur Bewältigung der pädagogischen Aufgaben recht (vgl. Schäfer 2005, S. 9–27).

Die allgemeine Aufgabenstruktur des Pädagogischen realisiert sich in unterschiedlichen Formen (vgl. Prange 2004). Beraten, Helfen, Erziehen oder Unterrichten wären solche Formen, die handlungsfeldübergreifend bedeutsam werden. Abhängig von dem Rahmen, in dem sie institutionalisiert werden, können sie eine ganz unterschiedliche Ausprägung erfahren. Die sozialpädagogische Beratung von Drogensüchtigen konfiguriert sich anders als die Beratung von Studierenden an der Universität. Unterrichten nimmt in Kursen der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendbildung andere Formen an als in der Schule. Formen des Pädagogischen eint, dass sie vom gleichen Rechtfertigungskontext dirigiert werden. Sie lassen sich dadurch als pädagogische Formen der Personenbeeinflussung identifizieren. Untereinander sind sie hinsichtlich ihrer operativen Elemente unterscheidbar, die auf den jeweils speziellen Aufgabenbereich zum Beispiel der Beratung, des Erziehens, des Helfens oder des Unterrichtens zugeschnitten sind.

3.2. Theorie des Sozialen: Zur kommunikationstheoretischen Modellierung sozialer Ordnungsbildung

Will man die pädagogische Aufgabenstruktur als operatives Geschehen empirisch untersuchen, bedarf es einer Theorie des Sozialen, die den Sinnaufbau die-

ses Geschehens sequenziell nachvollziehbar macht und als kontingente Ordnungsbildung ausweisen kann. Hierfür bietet sich der systemtheoretische Kommunikationsbegriff an, der Kontingenz zum Bezugsproblem des Sozialen macht (vgl. Lindemann 2009, S. 148–152; Nassehi 2008). Die Kommunikationstheorie Niklas Luhmanns geht von einem formalen Ordnungsbegriff aus (vgl. Anter 2004). Dieser profiliert sich dadurch, dass er 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 werden.

Ungeachtet von Differenzen im Einzelnen konzipieren soziologische Theorien die Konstitution sozialer Ordnung als relationale dyadische Konstellation (Ich-Du, Ego-Alter oder Information/Mitteilung-Verstehen), die durch ein Drittes verbunden ist (vgl. Lindemann 2009, S. 226ff.). Das verbindende Dritte wird verstanden als Erwartung, die in der Form von kollektiv geteilten Werten und Normen, von Symbolen oder der Sprache selbst den Möglichkeitsraum für die Herausbildung bestimmter Ordnungsbildungen wahrscheinlicher macht. Beobachtungstheoretisch ist die Hinzuziehung des Dritten ein notwendiger, zugleich aber auch kontingenter Schritt. Er ist notwendig, weil ohne ihn die Verkettung kommunikativer Ereignisse nicht als Ordnungsbildung beobachtbar wäre. Kontingent ist er, weil das Dritte als Beobachtung zweiter Ordnung an das soziale Geschehen herangetragen wird, das dadurch erst als eine bestimmte Ordnungsbildung beobachtbar wird. Sozialtheoretische Konzepte, wie das des Handelns oder der Interaktion, reflektieren den Rekurs auf das verbindende Dritte in der Regel allerdings nicht als eine kontingente Entscheidung. Sie verlegen die Bedingungen der Möglichkeit, an etwas Drittem zu partizipieren, in das Subjekt. Subjektivität wird an bestimmte Fähigkeiten (Reflexivität, Kooperation, rationales Handeln, sprachliche Verständigung o. ä.) geknüpft.

Im Unterschied zu diesen normativ geladenen sozialtheoretischen Konzepten geht die Kommunikationstheorie nicht von quasi anthropologischen Vorbedingungen aus, die dem Sozialen inhärent sind. Sie lässt sich davon überraschen, wie das verbindende Dritte kommunikativ aufgerufen wird. Dass in der Kommunikation Erwartungen an die Kooperationsbereitschaft, an bestimmte Formen rational-planenden Handelns, an Reflexivität, den freien Willen oder die Vernunft aktualisiert werden, kann dadurch als Selbstbindung der Kommunikation an eine bestimmte Subjektivitätsvorstellung kenntlich gemacht werden, die auch anders hätte ausfallen können (vgl. Luhmann 1990, S. 111ff.). Wenn in der Kommunikation auf Subjektivität zurückgegriffen wird, ist das nicht das Ergebnis einer kontextinvarianten Eigenschaft von Personen, sondern liefert Hinweise darauf, „wie sich Sozialität als Subjektivität darstellt“ (vgl. Nassehi/Saake 2007, S. 247).

Ordnungsbildung wird als Ergebnis von Selektionen, d. h. der Einschränkung von Kontingenz, beschreibbar, die sich durch die Verkettung der Elemente von Information, Mitteilung und Verstehen vollzieht. Kommunikation kommt zustande, wenn ein Ereignis an ein vorangegangenes Ereignis anschließt und als Mitteilung einer Information verstanden wird. Verstehen gewinnt den formalen Status einer kontingenten Bedeutungszuschreibung. Es geht nicht um richtiges bzw. falsches Verstehen oder den Nachvollzug eines subjektiv gemeinten Sinns, nicht um Verständigung oder Intersubjektivität, sondern schlicht

darum, dass verstanden, dass attribuiert wurde. Modelliert man ein soziales Geschehen, das sich qua Selbstbeschreibung als pädagogisches ausflaggt, kontingenztheoretisch, hält man bereits in den Prämissen der Gegenstandsbeschreibung Distanz zu den normativen Implikationen der pädagogischen Aufgaben und Subjektvorstellungen. Attributionen, die in der Verkettung der Elemente von Information, Mitteilung und Verstehen vorgenommen werden, können als sinnvermittelte, d. h. als eine an bestimmten Erwartungen orientierte Ordnungsbildung sichtbar gemacht werden. Die in der Gegenstandstheorie des Pädagogischen freigelegten Erwartungen der pädagogischen Aufgabenstruktur lassen sich dann mit den Erwartungen abgleichen, die den faktischen Sinnaufbau orientiert haben. Durch diese Formalisierung des operativen Geschehens und den methodisch kontrollierten Abgleich von faktischen und pädagogischen Erwartungsstrukturen, lassen sich empirisch gehaltvolle Aussagen über die Struktur pädagogischer Ordnungsbildung treffen.

3.3. Theorie der Methode: Die Sequenzanalyse

Der Anspruch, die Verkettung der Attribuierungen als Ordnungsbildungen zu analysieren, setzt voraus, dass die kommunikativen Ereignisse chronologisch dokumentiert, d. h. in ihrem zeitlichen Aufbau in der Form eines Transkriptes zur Verfügung stehen. Transkripte zeichnen sich im Gegensatz zu anderen Darstellungsformen des Sozialen (z. B. Codierungen, ethnographischen Aufzeichnungen) dadurch aus, dass sie die Sequenzialität von Kommunikationsereignissen, die als Sprechakte methodisch greifbar werden, detailliert registrieren (vgl. Deppermann 2001, S. 41). Jedes Ereignis kann darauf hin beobachtet werden, wie es an ein vorhergehendes Ereignis anschließt, welche Unterscheidungen es dabei verwendet und wie das darauffolgende Ereignis den nächsten Zug wählt. Als Auswertungsmethode bieten sich Sequenzanalysen an, weil sie die „Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985, S. 313) methodisieren. Sie zielen darauf, das Nacheinander von Interaktionsereignissen retrospektiv als einen bestimmten Sinnaufbau nachzuvollziehen, der durch die methodisch kontrollierte Hinzuziehung der gegenstandstheoretischen Annahmen als pädagogische Ordnung kenntlich gemacht werden kann.

4. Zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungen

Wie eine kommunikationstheoretisch informierte Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung aussehen kann, soll an einem Ausschnitt eines Transkriptes verdeutlicht werden, das den Besuch einer Schulkasse in einer KZ-Gedenkstätte dokumentiert.

4.1. Gegenstands- und sozialtheoretische Spezifizierungen: Unterrichten als pädagogische Form

Für eine gegenstandstheoretische Spezifizierung der pädagogischen Aufgabenstruktur des als Gedenkstättenführung ausgeflaggtten sozialen Geschehens ist von Bedeutung, dass die Schulklasse über das Gelände und durch die Räume geführt wird. Es wird also etwas gezeigt. Bestimmt man das Zeigen im Anschluss an pädagogische Selbstbeschreibungen als eine Grundform des Sozialen, die ihre pädagogische Qualität dadurch gewinnt, dass sich das Zeigen auf die Ermöglichung von Lernen bezieht (vgl. Prange 2005), dann handelt es sich bei der Gedenkstättenführung um eine pädagogische Form. Die Absicht, Personen zu verändern, konfiguriert sich in dieser Form als triadische Beziehung zwischen Personen und Gegenständen. Der pädagogische Fokus liegt nicht auf der Beziehung zwischen Personen, wie zum Beispiel beim Helfen oder Beraten, sondern im gemeinsamen Bezug auf etwas Drittes, das von der einen Seite gezeigt wird und von der anderen gelernt werden soll. In *terms* der schulpädagogischen Selbstbeschreibungen ließe sich mit der auf Lernen bezogenen Figur des Zeigens auch von der pädagogischen Form des Unterrichtens sprechen. In vertrauten Begriffen ginge es dann um die methodisch-didaktische Relationierung von Lehrer, Schülern und Gegenstand.

Unterrichten ist demzufolge *erstens* auf die Darstellung kultureller Repräsentationen zentriert. Es hat ein Thema (Sachdimension), das mit dem Ziel vermittelt wird, individuelles Lernen zu ermöglichen und den Lernerfolg kriterienbezogen zu bestimmen. Ihre pädagogische Qualität gewinnt die Form des Unterrichtens *zweitens* durch ein spezifisches Anerkennungsverhältnis von Erzieher und Zögling (Sozialdimension). Die Normen dieser Anerkennung, die in scharfer Abgrenzung zu Praktiken der physischen und psychischen Gewalt stehen, orientieren sich an den Prinzipien der Verständigung und der Kooperation. Sie sind auf das Wohl der Adressaten und seine individuelle Förderung gerichtet. Die Darstellung/Vermittlung des Themas zeichnet sich also nicht nur durch eine reziproke Rollenerwartung aus. In das Zeigen selbst sind spezifische Modi der Anerkennung eingelassen (vgl. Ricken 2009). Diese sind zum einen an der Bewertungspraxis der Lehrperson ablesbar. Zum anderen äußern sie sich darin, wie die kontinuierliche Arbeit an der „Sache“ durch mitlaufende Interventionen zur Herstellung von Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft gewährleistet wird. *Drittens* handelt es sich bei der Form des Unterrichtens um ein zeitlich strukturiertes Geschehen. Es umfasst in der Regel eine bestimmte Unterrichtszeit, in der das Thema seine Wirkung entfalten, individuelles Lernen also nachhaltig bestimmt werden soll. Hierzu wird die Vermittlung des Themas durch die zeitliche Anordnung von didaktisch-methodischen Gestaltungselementen geplant.⁴

Die pädagogische Form des Unterrichtens, die geläufig als Schulunterricht firmiert, kann sich unter verschiedenen organisatorischen Rahmungen unterschiedlich ausprägen. Die Organisation regelt den Modus der Teilnahme, entscheidet über den Ort, die Klassengröße und -zusammensetzung, sie legt das Thema sowie den Zeitraum seiner Behandlung fest und gibt vor, wie das Gelernte zertifiziert werden soll. Diese Vorgaben fallen für den Kurs der Erwachsenenbildung anders aus als für den *Workshop* der außerschulischen Jugendbildung, den Unterricht in der Schule oder die hier zu erörternde *Führung*, die im Kontext von Museen und Gedenkstätten stattfindet.

Um Unterrichten als soziales Geschehen empirisch erschließen zu können, bietet sich mit dem Konzept der „Pädagogischen Kommunikation“ (Kade 2004) eine sozialtheoretische Modellierung des Gegenstandes an. Dieser gelingt es, die Aufgabenstruktur der pädagogischen Form des Unterrichts in ein reflexives erziehungswissenschaftliches Beobachtungswissen zu überführen. Unterrichten wird als kontingentes Zusammenspiel von drei operativen Elementen empirisch greifbar: erstens der Vermittlungsoperation, in der das Thema gezeigt wird, zweitens der Operation der Aneignung des Gezeigten und drittens der Bewertung der Aneignung. In *terms* pädagogischer Kommunikation bestehen die Bezugsprobleme der Form des Unterrichts dann darin, die Bedingungen für die Vermittlung und Aneignung der Sache herzustellen (Sozialdimension), die Verkettung von Vermittlungs-, Aneignungs- und Bewertungsoperationen zu organisieren (Sachdimension) und den Lernerfolg zu gewährleisten (Zeitdimension).

4.2. Fallinterpretation – Unterrichten zwischen Gedenkstättenführung und Schulunterricht

Bei der Gruppe, die von einem Mitarbeiter der Einrichtung durch die Gebäude und über das Gelände der Gedenkstätte geführt wird, handelt es sich um eine 9. Realschulklasse. Anwesend sind neben dem Gedenkstättenmitarbeiter (PM) zwanzig Schülerinnen und Schüler (S m/w) und eine Lehrerin (L). Die Führung ist Teil einer verpflichtenden Schulveranstaltung. Sie findet allerdings nicht in der Schule, sondern an einem außerschulischen Lernort statt. Die Führung dauert zum Zeitpunkt des dokumentierten Gesprächs bereits eine knappe Stunde. Die Gruppe wurde im Verwaltungs- und Seminargebäude der Gedenkstätte begrüßt, ihr wurde ein Film über die Geschichte des historischen Ortes und der Gedenkstätte gezeigt. Daran schließt die eigentliche Führung über das Gelände und durch die Gebäude an. Der Transkriptausschnitt dokumentiert den Beginn des Gesprächs im so genannten Aufnahmerraum des Lagers.

- (((Gemurmel)))
- PM: [So, da kommen wir auch gleich noch hin, bleibst Du mal zunächst hier]
((4.0 Gemurmel))
- PM: [Ja, über diesen Raum gibt/]
(((Gemurmel)))
- L: Pscht
- PM: Ähm
- L: Schhhhhht
- PM: es einiges zu (-) berichten, das war der Aufnahmerraum. Das heißt, alle Männer und Frauen, die als Häftlinge hierher kamen, wurden in diesen Raum geführt und hier geschah Folgendes. Sie mussten all ihr Hab und Gut einschließlich ihrer Kleidung abgeben, das wurde hier nebenan dann in diesem Raum verwahrt, ähm, und sie bekamen Häftlingskleidung. (2.0) Das Zweite, sie wurden mit einem Nach//mit//nicht mehr mit ihrem Namen angedredet, sondern mit einer Nummer, sie hatten also jeweils eine Häftlingsnummer, verloren also auch hier ihre Namen. (-) Ne dritte Sache, hier wurden Männern und Frauen die Haare abgeschnitten. (5.0) Warum wohl?

Die direktive Ansprache „bleibst Du mal zunächst hier“ etabliert eine Verhaltenserwartung und mit ihr eine Rollenanordnung, in der der pädagogische Mitarbeiter als weisungsbefugt und der Schüler als Adressat seiner Anweisung erscheint. Zugleich wird das direktive Element des Sprechaktes durch den vorgelagerten Hinweis abgeschwächt, dass der Aspekt, auf den der Schüler seine Aufmerksamkeit richtet, zu einem späteren Zeitpunkt der Führung noch Thema sein werde („So da kommen wir auch gleich noch hin“). Der Schüler wird als kooperationsfähige Person adressiert, der durch eine Zusatzinformation mit Gründen dazu gebracht werden soll, sich an die vorgesehene sachlich-zeitliche Ordnung der Führung zu halten. Adressiert wird in dieser Kommunikation, die der Herstellung von Aufmerksamkeit dienen soll, lediglich ein Schüler, nicht die gesamte Gruppe. Die Aufforderung bleibt ohne kommunikative Resonanz. Weder wird sie vom Schüler verbal kommentiert noch vom pädagogischen Mitarbeiter wiederholt. Auf das fortdauernde Gemurmel reagiert der pädagogische Mitarbeiter nicht. Er beginnt stattdessen damit, auf der Sachebene über den Raum zu reden. Er bringt das Thema zur Darstellung. Nicht der pädagogische Mitarbeiter, sondern die anwesende Lehrerin ist es, die das „Gemurmel“ als Störung attribuiert. Mit den expressiven Elementen „Pscht“ und „Schhhhhht“ wird eine hochgradig generalisierte Form der Disziplinierung aufgerufen. Sie rekurriert auf eine internalisierte Norm, setzt also nicht auf Gründe bei der Erzeugung von Aufmerksamkeit, sondern auf den Appell an ein bestimmtes Verhalten.

Für die Bearbeitung des Bezugsproblems in der Sozialdimension lässt sich an diesen Interventionen zeigen, dass durch die beiden Modi der Aufmerksamkeitskommunikation zwei unterschiedliche Adressatenkonstruktionen aufgerufen werden. Im einen Fall ist es das prinzipiell kooperationsfähige und -willige Subjekt, das individuell angesprochen wird und das tendenziell mit Gründen davon überzeugt werden soll, sich an der vorgegebenen Ordnung zu orientieren. Konstruiert wird der interessierte Schüler, dessen Aufmerksamkeitsbewegung nicht nur als Störung, sondern auch als eine legitime Form der Neugier verstanden wird, die zeitlich jedoch nicht in den vorgegebenen Ordnungsrahmen passt. Im anderen Fall adressiert die Aufmerksamkeitskommunikation ein Subjekt, von dem angenommen wird, dass es auf einen Reiz unwillkürlich reagiert. Nicht das durch Gründe motiviert handelnde, sondern das sich verhaltende Subjekt bildet den sozialtheoretischen Horizont dieser Attribuierung. Sie stellt eine situativ hochwirksame Form der Aufmerksamkeitsregulierung dar, weil sie am Bewusstsein der adressierten Person vorbei auf deren nicht direkt kontrollierbare internalisierte Erwartungen zielt. Rekurriert wird auf ein Reziprozitätsverhältnis, das in der Tendenz auf Konformität und nicht auf die Erzeugung von Kooperationsbereitschaft setzt, die freiwillig, sachbezogen und aus Einsicht erfolgen sollte.

Fasst man die Problemlösungen in der Sozialdimension zusammen, dann zeigt sich, dass die Adressatenkonstruktionen, die den beiden Formen der Aufmerksamkeitskommunikation unterlegt sind, unterschiedlichen Werthorizonten folgen. Die Hinzuziehung der gegenstandstheoretisch ausgewiesenen Aufgabenstruktur des Unterrichtens erlaubt es nun – ohne selbst normativ zu werden – beide Problemlösungen erziehungswissenschaftlich zu vergleichen. Der Vergleich, der auf verschiedenen Ebenen gezogen werden kann, eröffnet ein empirisch gehaltvolles Bild der pädagogischen Ordnungsbildung in der Sozialdimension. *Erstens* lässt sich zeigen, dass in der einen Form der Aufmerksamkeitskommunikation ein Machtverhältnis etabliert wird, das – weil es Kooperations-

bereitschaft durch den Rekurs auf Gründe herzustellen sucht – gedeckt ist von den ethischen Prinzipien der Pädagogik. Im Gegensatz dazu bewegt sich die zweite Form tendenziell am Rande des pädagogisch Legitimierbaren, weil sie durch die Wahl ihrer Mittel am Bewusstsein der Adressaten vorbeiooperiert und auf Reflexe setzt. Differenziert man die beiden Formen weiter, dann lässt sich *zweitens* zeigen, dass die pädagogisch legitime Form der Machtausübung lediglich einen Schüler adressiert, der persönlich angesprochen wird. Die zweite Form bezieht sich auf die Disziplinierung der Gruppe, die als Kollektiv adressiert wird. Rekuriert man *drittens* auf die Rollen der Sprecher, dann wird deutlich, wie die Herstellung der Aufmerksamkeit aus einer funktionalen Arbeitsteilung zwischen dem pädagogischen Mitarbeiter und der Lehrerin emergiert. Während sich der pädagogische Mitarbeiter darauf beschränkt, einen abschweifenden Schüler auf die vorgesehene zeitliche und sachliche Ordnung der Führung hinzuweisen und trotz fehlender Aufmerksamkeit der Gruppe mit dem Thema beginnt, übernimmt die Lehrerin die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Schüler herbeizuführen.

Für die Fortsetzung der Kommunikation bleibt festzustellen, dass die Ordnungsbildungen in der Sozialdimension die Aufmerksamkeit ersichtlich auf den Redebeitrag des pädagogischen Mitarbeiters fokussieren. Dieser bringt den Gegenstand zur Darstellung, indem er die Praxis der Entindividualisierung schildert, die die Häftlinge in diesem Raum über sich ergehen lassen mussten. Der Beitrag wird als Bericht ausgewiesen, unterstreicht also die Authentizität der Geschehnisse, und folgt dann dem Spannungsaufbau einer Erzählung („dann geschah Folgendes“). Am Ende der eindringlichen Erzählung, die mit der Information endete, dass „Männern und Frauen die Harre abgeschnitten [wurden]“, wird eine Frage gestellt. Die Frage etabliert das für Unterricht typische Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation*, genauer, sein erstes Element. In der Sachdimension bildet das aktivierte Muster die Bedingungen dafür, das individuelle Lernen nicht nur ermöglicht, sondern auch kriterienbezogen bestimmt werden kann. Mit der Frage sollen die Schüler zu Äußerungen veranlasst werden, um ihre „inneren“ Aneignungsweisen zur Sprache zu bringen. Erst wenn das Wissen der Schüler auf die „sichtbare Seite“ der Kommunikation gezogen wird, ist es für mögliche Korrekturen und damit verbundene Lernprozesse zugänglich. Die Frage etabliert die Erwartung, dass sich die Schüler in ein Gespräch ziehen lassen. Zugleich werden sie als prinzipiell Wissende adressiert, die ihr Wissen in das Gespräch einbringen sollen. In der Sachdimension liegt die Funktion des Interaktionsmusters von *Initiation-Reply-Evaluation* folglich darin, ein bestimmtes individuelles Wissen für alle sichtbar zu machen, um an ihm wiederum stellvertretend für alle zu zeigen, ob dieses Wissen den sachlichen Erwartung entspricht. Die Schüleräußerungen geraten dadurch nicht unbedingt als individuelle Leistung in den Blick, sondern werden in den Dienst der klassenöffentlichen Darstellung des richtigen Wissens gestellt. Das gezeigte Wissen kann für alle bestätigt werden, es kann korrigiert und – wie dies der Fortgang des Gespräches zeigt – dadurch auf die erwünschte Aneignung hingeführt werden.

Sm1:	U-Bootisolierung ((nuschelnd, kaum verständlich))
PM:	Bitte?
Sm1:	U-Bootisolierung ((nuschelnd, kaum verständlich))
PM:	Wa//
Sm2:	[Ich hör nichts]

- Sw1: [(kichern))]
Sm1: Als Dichtung für=n U-Boote
PM: [Ach so],
L: [deutlicher machen]
PM: ja, jetzt kommen einige [Erfahrungen aus anderen Lagern]
dazu,
Sm3: [Wegen Flöhen oder so].
PM: äh, Du meinst, dass die Haare teilweise weiter verwertet worden sind, ja,
das ist bekannt aus Auschwitz zum Beispiel, äh, das geschah nicht, nein (-),
das, äh, hat [man hier nicht gemacht].
Sm3: [Wegen Flöhen oder so].
PM: Also, die offizielle Begründung, völlig richtig, waren Flöhe, Läuse, Seu-
chengefahr (-), ähm, aber das hat noch einen anderen Grund, denkt mal
[dran wa//]
Sm4: [Demütigen]
(2.0)
PM: Sag=s mal laut
Sm4: Demütigen
PM: Eben, ja, ich weiß nicht, wie=s Euch ergangen ist, äh, wenn man sagt, hier,
man hat Männern und Frauen die Haare abgeschnitten, (-) das hat was
Demütigendes an sich und das war sicher die Hauptfunktion in dem Lager;
äh, in dem eben Menschen, äh, bestraft, misshandelt werden sollte//sollten,
auch eben mit, äh, solchen Maßnahmen, dass man sie eben demütigte oder
ihnen auch ihre Würde nahm. (-)

Während der erste Schüler („U-Bootisolierung“) die Frage unter dem Aspekt des materiellen Nutzens der Haare beantwortet, den diese für die Isolierung von U-Boote gehabt haben sollen, führt die zweite Antwort („wegen Flöhen oder so“) das Argument der Hygiene im Lager an. Beide Operationen der Bewertung zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Antworten zwar prinzipiell als richtig qualifizieren, zugleich aber auch signalisieren, dass die Frage eine andere Antwort verlangt hätte. Im ersten Fall wird das eingebrachte Wissen als Vorwissen anerkannt, das zur Klärung der auf den konkreten Ort bezogenen Frage jedoch nicht anwendbar ist. Im zweiten Fall gibt die Bewertung des genannten Grundes durch das einschränkende „aber“ zu erkennen, dass die Antwort zwar richtig, aber eben nicht die geforderte ist. Schließlich ist es das Wort „Demütigung“, das vom pädagogischen Mitarbeiter aufgegriffen und als richtiges Wissen konfirmiert wird. Dies geschieht in der Folge dadurch, dass das Wort zunächst „laut“, d. h. für alle hörbar wiederholt und dann vom pädagogischen Mitarbeiter differenziert erläutert wird.

In der Abfolge von Frage, Antwort und Bestätigung werden die Schüler zu flüchtigen Stichwortgebern für die kommunikative Verfertigung des „richtigen“ Wissens. Bewertet wird nicht nur die individuelle Leistung des aktiven Schülers, bestimmt und vorgeführt wird auch, was alle lernen sollen. Attributionen, die den Einzelschüler als bildungs-, erziehungs- oder lernbedürftig erscheinen lassen, werden von einer Subjektkonstitution überlagert, die ihn als Träger von Wissen adressieren. Dieses Wissen wird durch Fragen aktiviert, dann aber nicht für die Bewertung individueller Lernvorgänge genutzt, sondern klassenöffentlich zum Gegenstand für eine stellvertretende Aneignung gemacht, an der sich alle Schüler orientieren sollen. Unterrichten wird als Form (klassen-)öffentlichen Lernens inszeniert, wobei nicht der Einzelschüler, sondern die Klasse zum Subjekt des Lernens wird.

Im Unterschied zu pädagogischen Selbstbeschreibungen, die Unterricht nach dem Bild gelingender individueller Bildungserlebnisse und Lernergebnisse beurteilen, zeigt eine kommunikationstheoretische Rekonstruktion, dass die Ordnung des Unterrichtens weniger dieser pädagogischen Erwartung folgt, sondern – nicht nur in der Schule, sondern auch im Kontext außerschulischer Lernarrangements – an der Lösung des Problems modernen Massenunterrichts arbeitet (vgl. Caruso 2011). Individuelle Adressierungen der Schüler werden strukturnotwendig instrumentalisiert, um die kollektive Teilhabe aller Schüler an der Darstellung und allmählichen Festigung des Wissens zu ermöglichen und zu sichern.

5. Leistungen und Perspektiven einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie

Jede Disziplin führt in der Regel ihren eigenen methodologischen Diskurs über die Konstitution ihres Gegenstandes, über die Wahl ihrer Methode, über den Verlauf von Forschungsprozessen, über die Validität empirischer Befunde und den Status des Wissens, das sie produziert und das sie bei der Produktion dieses Wissen selbst in Anspruch nimmt. In der Erziehungswissenschaft sind diese Formen der disziplinbezogenen Selbstbeobachtung offenkundig nicht hinreichend verankert. Sie laboriert an der Normativität ihres Gegenstandes, die häufig in das Erkenntnisinteresse der empirischen Forschung einfließt, selten jedoch selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht wird.

Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die traditionell Berührungspunkte mit empirischer Forschung hat und sich ihrem Anspruch nach als Reflexionstheorie für die Aufgaben der pädagogischen Praxis versteht, sind methodologische Fragen, die das Verhältnis von Gegenstandstheorie und empirischer Forschung betreffen, nicht selbstverständlich. Vor dem Hintergrund der Stärkung der empirischen Bildungsforschung und der damit einhergehenden Erwartung, dass Forschung handlungsrelevantes Wissen für die pädagogische Praxis und Profession bereitzustellen habe, gibt Johannes Bellmann (2009, S. 199) zu bedenken, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft „immer weniger als Teildisziplin mit eigenständigen Forschungsperspektiven wahrgenommen“ werde. Eine disziplinspezifische Aufgabe, der sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft – zumal im Kontext der neueren empirischen Wende hin zur „evidenzbasierten“ Bildungsforschung – zu stellen hätte, sieht Bellmann darin, eine teildisziplinübergreifende „integrative Theorieperspektive“ zu entwickeln, in der unter anderem die Normativität der Aufgabenstruktur des Pädagogischen als allgemeines Bezugsproblem der empirischen Forschung zum Gegenstand einer „theorieorientierten Bildungsforschung“ werden könnte (vgl. ebd., S. 204ff.). Auch die Überlegungen, die der vorliegende Beitrag zu einer systemtheoretisch informierten, reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie angestellt hat, lassen sich in diesen Forschungshorizont einordnen. Sie verstehen sich als Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Pädagogischen. Diese verfolgt den Anspruch, neue Sichtweisen auf die normative Aufgabenstruktur pädagogischer Handlungsfelder zu werfen

und neue Problembeschreibungen für eine Spezifizierung pädagogischer Bezugsprobleme zu generieren. Dies sollte im Durchgang durch das empirische Material gezeigt werden.

Eine erste Distanzierung zu den normativen Implikationen des pädagogischen Feldes gewinnt man mit der kommunikationsbasierten Modellierung des Sozialen. Sie stellt die intentionsgeleitete, handlungs- und individuumszentrierte Erwartung, nach der die pädagogische Aufgabe durch Pläne zu realisieren sei und direkt auf individuelles Lernen ziele, kontingent. Mit dieser Fremdbeschreibung gelingt es, das Verhältnis zwischen der semantischen Ebene pädagogischer Selbstbeschreibungen einerseits und der operativen Ebene der Interaktion andererseits neu zu betrachten. Die Herausbildung pädagogischer Ordnungen kann so als emergente Leistung eines sozialen Systems beschrieben werden, in dem pädagogische Absichten und Pläne als Ereignisse zwar vorkommen, den Verlauf der Kommunikation aber kausal nicht kontrollieren können. Man sieht dann, dass der Prozess zwar durch Kontingenz bestimmt, aber keineswegs beliebig ist. Die pädagogische Form des Unterrichtens, an dem die empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung exemplarisch aufgezeigt wurde, kann so als organisatorisch gerahmtes, hoch spezialisiertes Interaktionssystem erfasst werden, das zur eigenen Ordnungsbildung auf generalisierte Erwartungen zurückgreifen kann, ohne dass diese Erwartungen das soziale Geschehen determinieren.

In der Sozialdimension zeigt sich, dass der Kommunikation zur Regulierung der Aufmerksamkeit eine hohe Bedeutung zukommt. Die auf das Thema bezogene Kommunikation in der Sachdimension kann sich nicht darauf verlassen, dass die Teilnehmer durch die motivationale Selbstbindung an die Sache – wie im Ideal des „erziehenden Unterrichts“ (Herbart) konzipiert – aufmerksam wären. Sie wird vielmehr durch die Aufmerksamkeitskommunikation allererst ermöglicht und stabilisiert. Am Zusammenspiel der verschiedenen Formen der Aufmerksamkeitsregulierung können für weiterführende Vergleiche verschiedene Unterscheidungen eingeführt werden, die neue Forschungsfragen aufwerfen. Für die Regulierung von Aufmerksamkeit wird erstens die Unterscheidung von kollektiver und individueller Adressierung relevant. Die Funktion, die das Zusammenspiel von einer klassenbezogenen Disziplinierung und einer personenbezogenen Kooperationsaufforderung für die Herausbildung pädagogischer Ordnungen hat, wäre empirisch zu untersuchen. Eine zweite Unterscheidung betrifft den Vergleich zwischen schulischen und außerschulischen Formen der Aufmerksamkeitserzeugung. Hier stellt sich die Frage, wie die pädagogische Kommunikation in hybriden Formen des Unterrichtens ermöglicht wird, dann also, wenn ganze Schulklassen samt Lehrpersonal an Veranstaltungen der außerschulischen Bildungs-, Jugend- oder Verbandsarbeit teilnehmen. Die Entdeckung ist, dass kontextbezogen auf schulisch und außerschulisch etablierte Erwartungen zurückgegriffen werden kann (und muss), wenn es um die Erzeugung von Aufmerksamkeit der Anwesenden geht. Die Kommunikation kann offensichtlich die sozialisatorischen Vorleistung bei den Anwesenden in Anspruch nehmen, welche die Schule schon erbracht hat, und dann zur Steigerung ihrer Funktionalität zwischen pädagogisch legitimer und nicht-legitimer, aber durch Mitgliedschaft gedeckter Machtausübung oszillieren. Eine so konzipierte Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung eröffnet forschungsbezogene Perspektiven im Hinblick auf den Vergleich der normativen Orientierungen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern und nationalen Kontexten.

In der Sachdimension lässt sich der Gewinn der kommunikationstheoretischen Perspektive verdeutlichen, wenn man fragt, wie das empirisch dominante Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation* an der Lösung des pädagogischen Bezugsproblems arbeitet, individuelles Lernen zu ermöglichen und zu bestimmen. In konversations- und sprachanalytischer Perspektive erscheint das Sequenzformat von *Initiation-Reply-Evaluation* als funktionaler Regulierungsmechanismus der Gesprächskoordination typisch für die Organisation Schule (vgl. Schneider 2004, S. 372–388; Lüders 2011), wo er das Wissen in eine bestimmte Darstellungsform bringt (vgl. Kalthoff 1995). Im Horizont der Bezugsprobleme des Unterrichtens lässt sich jedoch zeigen, dass der Dreischritt *Initiation-Reply-Evaluation* nicht nur den Sprecherwechsel organisiert, das Gespräch in seiner funktionalen Bahn hält und Wissen in einer bestimmten Weise formatiert. Er arbeitet auch an der Bewältigung des Problems moderner Massenerziehung und verdeutlicht dadurch, dass individuelles Lernen in der Form Unterricht zu einem flüchtigen, kommunikativ zumindest nicht weiter bestimmten Ereignis in der Klassenöffentlichkeit wird.

Damit aber stellt sich die Frage, wie die Form Unterricht, zumal als Einzelveranstaltung einer Gedenkstättenführung, ihre Wirkungen erzeugt, wenn man beobachten kann, dass in der Unterrichtskommunikation über weite Strecken unkontrolliert bleibt, ob der Einzelne das „Richtige“ gelernt hat. Möglicherweise eröffnet dieser Befund, der auch für den Schulunterricht bestätigt werden kann (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011, 2012), einen neuen Blick auf das alte Wirkungsproblem der Pädagogik. Erkennbar ist, dass die Wirkung sich *nicht* – wie die Evaluationsforschung annimmt – kleinschrittig, in einzelnen Einheiten des Unterrichtens entfaltet. Aus dieser Hypothese entsteht die Option, die geläufigen Gegenstandsbestimmungen der Form Unterricht zu verändern. Eine Überlegung müsste sich auf die Bedeutung der Zeit richten. Die öffentliche Fixierung des „richtigen“ Wissens durch die dritte Stelle der Evaluation hätte dann die Funktion, die Flüchtigkeit der Unterrichtskommunikation zu kompensieren und so die Geltung des Wissens über die Zeit der einzelnen Unterrichtsstunde hinaus zu kontinuieren. Die Kontinuierungsthese stellt für eine gegenstandstheoretische Neubestimmung des Wirkungsproblems des Schulunterrichts bereits eine fruchtbare Forschungsperspektive dar. Unterricht wäre dann als ein soziales System zu modellieren, das auf Kontinuität, Wiederholung und Dauer angelegt ist. Wie der Schulunterricht seine Wirkungen als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz über die Zeit der einzelnen Unterrichtsstunde, über die Zeit des Schuljahrs und der Schulzeit hervorbringt, wäre dann eine empirisch zu klärende Frage (vgl. Proske 2009). Für den Fall der Einzelveranstaltung in einer Gedenkstätte hätte man darüber hinaus wiederum die Möglichkeit, Vernetzungen zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung zu identifizieren und so das Wirkungsgefüge öffentlich verantworteter Erziehung in ihren verschiedenen Formen institutionenübergreifend in den Blick zu nehmen.

Eine reflexive erziehungswissenschaftliche Methodologie pädagogischer Ordnungen eröffnet damit eine Perspektive für die empirische Bildungsforschung, die über eine bloße Evaluationsfunktion hinausweist. Unter der gesteigerten öffentlichen Erwartung an den Anwendungsbezug erziehungswissenschaftlichen Wissens und entsprechender Forschungsförderungsprogramme, in der die Drittmittelakquise und der Verweis auf empirische Forschung inzwischen zu einem individuell kaum mehr hinterfragten karrierestrategischen Mittel und institutionell zum Anerkennungskriterium geworden ist, könnte der hier vorgeschlagene

Weg einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie die Möglichkeit eröffnen, den inzwischen zahl- und vielfach auch wahllosen empirischen Forschungsprojekten in der Erziehungswissenschaft eine methodologische Reflexion ihrer gegenstandstheoretischen Prämissen und forschungspraktischen Entscheidungen nachzuliefern.

Anmerkungen

- 1 Vgl. für die Unterrichtsforschung Meseth/Proske/Radtke 2011, 2012; für die Sozialpädagogik Hünersdorf 2009; für die Erwachsenenbildung Kade/Seitter 2007a/b; Dinkelaker 2008.
- 2 Genau genommen tritt die Beobachtung als Beobachtung überhaupt nur in Erscheinung, wenn sie zum Gegenstand einer anderen Beobachtung wird. „Grundlage aller folgenden Überlegungen ist somit der Verzicht auf die Unterscheidung empirisch/transzendental und die Gegenbehauptung, daß alles Beobachten durch einen Beobachter, also als System durchgeführt werden muß und deshalb beobachtbar ist“ (Luhmann 1990, S. 76). Zugespißt formuliert gibt es nichts Nicht-Empirisches. Beobachtungen sind in ihrem spezifischen Unterscheidungsgebrauch für nachfolgende Beobachtung zugänglich, können also dadurch, dass sie bezeichnet und unterschieden werden, als empirische Ereignisse in Erscheinung treten – oder eben auch nicht.
- 3 Vgl. hierzu auch den Vorschlag von Gesa Lindemann (2008) zu Theoriekonstruktion und empirischer Forschung.
- 4 Zur Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension in Bezug auf die Form Unterricht vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011/2012.

Literatur

- Anter, A. (2004): Die Macht der Ordnung. Tübingen.
- Bellmann, J. (2009): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen was wirkt. Wiesbaden, S. 197–214.
- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, S. 299–320.
- Caruso, M. (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 24–36.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen.
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden.
- Fuchs, P. (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 69–82.
- Fuchs, P. (2011): Die Verwaltung der vagen Dinge. Essay zur Phantasmatik von Erkenntnispolitik, Wirklichkeitskonstruktion und Erziehung. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, M.-C. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 27–41.
- Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 165–189.

- Hünersdorf, B. (2009): Der Klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems. Wiesbaden.
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2(4), S. 527–541.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M., S. 199–232.
- Kade, J. (2007): (Selbst-)Aufklärung der Erziehungswissenschaft: Von „Erziehung“ zur „pädagogischen Kommunikation“. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 83–100.
- Kade, J./Seitter, W. (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills.
- Kade, J./Seitter, W. (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills.
- Kalthoff, H. (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(6), S. 925–939.
- Kieserling, A. (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt a. M.
- Koller, H.-Ch. (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(1), S. 6–21.
- Kurtz, T. (2007): Zur Leistung der Erziehungswissenschaft In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 125–139.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 107–128.
- Lindemann, G. (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Weilerswist.
- Lüders, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 175–189.
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a. M., S. 9–72.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(2), S. 223–240.
- Nassehi, A. (1998): Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. Über die „methodologischen Vorbemerkungen“ in Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 4(1), S. 199–206.
- Nassehi, A. (2008): Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 79–106.
- Nassehi, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. Zeitschrift für Soziologie 31(1), S. 66–86.
- Nassehi, A./Saake, I. (2007): Einleitung: Warum Systeme? Methodische Überlegungen zu einer sachlich, sozial und zeitlich verfassten Wirklichkeit. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 58(3), S. 233–253.

- Prange, K. (2004): Form. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 393–409.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Proske, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 55(5), S. 796–814.
- Radtke, F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, Ch./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 162–169.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, S. 111–134.
- Schäfer, A. (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn.
- Schneider, W. L. (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden.
- Schneider, W. L. (2008): Systemtheorie und sequenzanalytische Forschungsmethoden. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 129–162.
- Tenorth, H.-E. (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 264–293.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart, S. 70–99.
- Vogd, W. (2005): Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(1), S. 112–135.
- Vogd, W. (2007): Empirie oder Theorie. Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 58(3), S. 295–321.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke. Opladen/Farmington Hills.