

Rezensionen zum Schwerpunktthema „Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen“

Die folgenden Rezensionen stehen in unterschiedlichen Bezügen zum Schwerpunktthema. „Das“ Pädagogische, pädagogische Ordnungen oder methodologisch-methodische Probleme stehen in keiner der ausgewählten Literatur im zentralen Fokus. Es handelt sich um Veröffentlichungen, die im Rahmen qualitativ-empirischer Bildungsforschung entstanden sind und von denen wir meinen, dass sie im methodologisch-methodischen Sinne Anregungen für die Beschäftigung mit Fragen zu pädagogischen Ordnungen bieten. Das Augenmerk richtet sich insbesondere auf Methodologie als das Verhältnis von Gegenstand, Heuristik des Sozialen und Methode. Es geht um die Frage, wie in einem grundlagentheoretischen Sinne das gegenständliche Interesse gerahmt und mit welchen Methoden welche Art von Ergebnissen gewonnen werden kann. Mit der Auswahl der Literatur wird zunächst der Blick auf Probleme im Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und dem empirischen Verstehen von Erziehungswirklichkeit gerichtet (1), dann auf Theorie und Empirie einer Pädagogik der Dinge (2) sowie auf ein Beispiel bildwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung (3). Zu guter Letzt haben wir uns für einen Sammelband zum Thema Triangulation entschieden, da in jüngerer Zeit viele (z. T. euphorische) Hoffnungen auf solche Forschungsstrategien gesetzt werden, ihre methodologische Reflexion jedoch eher zurückhaltend erfolgt (4).

Olaf Döner, Merle Hummrich

Johannes Twardella

Oliver Hollstein: Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität: Frankfurt a.M. 2011, 396 S., 978-3981338843. 24,80 Euro

Die Studie des in Mainz lehrenden Erziehungswissenschaftlers Oliver Hollstein kann gelesen werden als eine thematisch fokussierte Geschichte der Pädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Gegenstand sind die geisteswissenschaftliche Pädagogik sowie jene Kontroversen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts um diese geführt wurden. Die Studie be-

ginnt mit Ausführungen zur Hermeneutik bzw. zu verschiedenen Varianten von Hermeneutik. In den folgenden Kapiteln geht der Autor zunächst der Frage nach, welches Verständnis von Hermeneutik sich jeweils bei den Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet. Er beginnt mit den „Anfängen der Pädagogik des Verstehens“ bei Wilhelm Dilthey, kommt dann auf Eduard Spranger und dessen doppelten Verstehensbegriff zu sprechen. Einen solchen findet er im Folgenden auch im Werk von Hermann Nohl. Es folgt schließlich eine Auseinandersetzung mit der Hermeneutik im Werk von Erich Weniger und Wilhelm Flitner. Diese ersten Kapitel können als eine Einheit gesehen werden, als der erste Teil der Studie Hollsteins. In dem zweiten Teil verfolgt der Autor sodann – wie gesagt – jene Diskussionen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts über die geisteswissenschaftliche Pädagogik geführt wurden. Im Zentrum steht hier die Auseinandersetzung mit der Kritik von Klaus Mollenhauer an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die Studie von Hollstein ist äußerst kenntnisreich und informativ. Darüber hinaus ist sie nicht nur sehr anregend, sondern auch sehr gut geschrieben. Sachlich irritiert allerdings ein wenig die Orientierung an der Systemtheorie von Niklas Luhmann, welche schon in dem Untertitel der Studie zum Ausdruck kommt. Die Formulierung von der „Beobachtung“ einer pädagogischen Denkform weckt falsche Erwartungen: Beobachtet wird hier freilich nichts, vielmehr wird etwas – auf einem hohen Niveau – systematisch reflektiert, eben eine pädagogische Denkform. Die Formulierung von der „Beobachtung“ ist wohl eher metaphorisch zu verstehen. In ihr kommt der Anspruch zum Ausdruck, der mit Hollsteins systematischer Reflexion verbunden ist. Er möchte aus der Distanz – gewissermaßen „von außen“ – die pädagogische Denkform in den Blick nehmen. Im Hintergrund steht die Vorstellung, nur auf diesem Weg sei eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglich, weil nur so vermieden werden könne, dass sich der Autor selbst in jene Probleme und Widersprüche verstrickt, mit denen sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik befasste.

Auch weitere Bezugnahmen auf Luhmann geben eher Anlass zu Fragen, als dass sie wirklich überzeugen: Hollstein erinnert an die Unterscheidung zwischen verschiedenen Varianten von Hermeneutik – die Hermeneutik des „Sichhineinversetzens“, des „Besserverstehens“ und des „Andersverstehens“ – und behauptet, dass letztere, die er bei Hans Georg Gadamer begründet sieht, eine Nähe zu der Sprachtheorie von Luhmann besitze. Diese These ist interessant und wird von Hollstein ausführlich begründet, vor allem mit dem Verweis darauf, dass Luhmann Kommunikation als geprägt durch die „Differenz von Potentialität und Aktualität“ bestimmt sehe. Aber führt diese Differenz – die nicht nur tagtäglich in Gesprächen erlebt, sondern auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden kann – nicht notwendig in der Wissenschaft zu einer Hermeneutik des Besserverstehens?

Die Pädagogik als Praxis ist auf ein intuitives Verstehen angewiesen, in der Pädagogik als Wissenschaft findet das Verstehen als ein methodisch kontrolliertes statt. Diesen Dualismus des Verstehens arbeitet Hollstein auf überzeugende Weise bei den verschiedenen Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus: Schon bei Dilthey ist er anzutreffen als Differenz zwischen dem Verstehen des „pädagogischen Genius“ (dem Verstehen in der Praxis) und demjenigen per Analogieschluss (dem theoretisch perspektivierten Verstehen der Wissenschaft). Auch bei Spranger und Nohl findet Hollstein diesen Dualismus wieder.

Gleichzeitig macht Hollstein auf überzeugende Weise deutlich, wie wenig die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dazu in der Lage waren, dasjenige umzusetzen, was sie sich programmatisch vorgenommen hatten: die Erziehungswirklichkeit mit Hilfe des methodischen Verstehens empirisch zu erschließen. Stattdessen produzierten sie, wenn sie sich der Empirie zuwandten, hoch problematische Studien wie „Charakter und Schicksal“ (Nohl) oder „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (Weniger). (Diese Schriften lassen sich nicht nur methodisch kritisieren, sondern auch wegen ihrer politischen Implikationen. Auf diese geht Hollstein aber leider kaum ein; vgl. dazu auch Ortmeier 2009)

Äußerst aufschlussreich ist, wie Hollstein Mollenhauers Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus der Rezeption der Sozialphilosophie von Jürgen Habermas erklärt. Deutlich wird, wie wichtig vor allem „Erkenntnis und Interesse“ von Habermas für das Denken von Mollenhauer war. Und Hollstein zeichnet nach, wie diese Rezeption Mollenhauer dazu geführt habe, neben das Verstehen als Methode die Verständigung als Ziel der Pädagogik zu setzen. Hollstein ist der Meinung, dass deswegen Mollenhauer „als erster Autor in der Geschichte der Pädagogik“ dazu in der Lage gewesen sei, „eine hinreichend klare Definition des Programms der hermeneutischen Bildungstheorie vorzulegen“ (269). Doch ist das plausibel? Freilich ist heutzutage ein Erziehungsprozess schwer denkbar, in dem nicht immer wieder die Beteiligten sich über etwas verständigen und um ein Einverständnis in verschiedenen Fragen bemüht sind. Dass Verständigung von enormer Bedeutung für Erziehungsprozesse ist, ist unbestritten. Doch kann sie das Ziel von Erziehung sein?

Die Frage nach der Nutzung der Hermeneutik für die Erforschung der Erziehungswirklichkeit verfolgt Hollstein bis in die Gegenwart hinein. Den Ansatz, den Jürgen Henningsen in seinem Aufsatz „Peter stört“ verfolgt, hält Hollstein für zukunftsweisend: Henningsen habe hier gezeigt, wie eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit in Verbindung mit pädagogischen Fragestellungen aussehen kann. Dass eine erziehungswissenschaftliche Forschung ohne Letztere nicht auskommt, ist plausibel, doch ist das methodische Vorgehen von Henningsen – sowohl was die Erhebung von Daten als auch deren Auswertung betrifft – alles andere als klar.

Gerade die Tatsache, dass die Studie von Hollstein nicht nur enorm kenntnisreich und informativ ist, sondern auch zu zahlreichen Fragen anregt, macht sie äußerst lesenswert. In ihr werden grundlegende Fragen der Erziehungswissenschaften und ihres Selbstverständnisses auf einem hohen Niveau erörtert. Es ist zu hoffen, dass Hollsteins Studie breit rezipiert und viel diskutiert wird.

Literatur

Ortmeyer, B. (2009): MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim/Basel.

Johanna Wieneke

Arnd-Michael Nohl: Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 214 S., 978-3-781-51808-7. 17,90 Euro

Die vorliegende Monographie Arnd-Michael Nohls ist – so der Autor selbst – als Entwurf einer „Pädagogik für, mit und durch die Dinge“ (S. 7) zu verstehen. Damit widmet sich Nohl einem Thema, das gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verstärkt auf Interesse stößt: der Bedeutung von Artefakten in pädagogischen Prozessen und Praktiken. Diese wurde bislang nur selten fundiert ausgearbeitet, obwohl doch, so Nohl, in Bildungs-, Sozialisations-, Lern- und Erziehungsprozessen nicht nur das Miteinander von Menschen, sondern auch deren Austausch mit Dingen eine Rolle spiele. Davon ausgehend sucht Nohl, die Bedeutung von Dingen in und für diese pädagogischen Grundvorgänge theoretisch auszuarbeiten und zu fundieren; empirische Beispiele in Form von Interviews, Beobachtungen und Auszügen aus literarischen Texten, in denen Interaktionen zwischen Menschen und Dingen deutlich werden, fungieren dabei dazu, seine Überlegungen vorzuführen und „durchzuspielen“ (S. 11). Indes beansprucht Nohl nicht, den Forschungsstand zum Thema grundlegend aufzuarbeiten; vielmehr knüpft er an Ansätze und Gedanken unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen an – wie Überlegungen aus der symmetrischen Anthropologie, aus dem amerikanischen Pragmatismus und schließlich aus der praxeologischen Wissenssoziologie –, um diese für eine *Pädagogik der Dinge* fruchtbar zu machen. Deren umfassender Bestimmung nähert sich das Buch sukzessive.

So zeigt Nohl zunächst am Beispiel eines narrativen Interviews mit einer Klein-

unternehmerin, wie sich Lebensorientierungen durch den Einfluss von Materialitäten ändern können. Bildungsprozesse, die Nohl durch die Entwicklungen neuer Orientierungen geprägt sieht, würden damit nicht nur vom Menschen selbst, sondern auch von Dingen initiiert (Kapitel 2). Dass jene Prozesse allerdings nicht nur auf Seiten des Menschen erfolgen, sondern auch Dinge einen Handlungs- und Bildungscharakter aufweisen können, verdeutlicht Nohl dann in einer anthropologischen Bestimmung des Verhältnisses von Menschen und Dingen. Dazu konstatiert er unter Bezug auf Bruno Latour, dass diese nicht getrennt voneinander, sondern in netzwerkähnlichen Verbindungen agieren und – unter Rückgriff auf handlungstheoretische Annahmen aus der neueren Techniksoziologie – Handlungen und Handlungsqualitäten untereinander aufteilen. Daraufhin präsentiert Nohl zwar keine anthropologische (Neu-)Bestimmung des Menschen, sondern entwickelt vielmehr Fragen hinsichtlich der Beziehung von menschlichen und dinglichen Instanzen. Festzuhalten bleibt dabei, dass sich Menschen *und* Dinge in pädagogischen Prozessen entwickeln, verändern und Funktionen einnehmen können (Kapitel 3). Damit ist die Grundlage für die folgenden Ausführungen skizziert.

Zunächst geht Nohl auf Lernprozesse mit Dingen ein, die er unter anderem am Beispiel des Autofahrens exemplifiziert. Dabei greift er auf Charles Sanders Peirce zurück und beschreibt den Prozess der menschlichen Aneignung von Praktiken mit Dingen, die in einem propositionalen Wissen über Dinge (*Wissen-Lernen*) in Zusammenspiel mit einem habitualisierten Verhalten (*Können-Lernen*) münden können. Im Rahmen solcher habitualisierter, kollektiver Handlungspraktiken könnten sich dann auch Dinge verändern (Kapitel 4). Einen erneuten Bezug zur bildenden Funktion von Dingen und deren Übernahme neuer Funktionen stellt Nohl in Kapitel 5 am Beispiel der Beobachtung einer Seniorin her, die ein neues Verhältnis zur Technik durch die Erstellung einer Internetseite, die sich dabei ebenfalls in einem steten Wandlungsprozess befindet, aufbaut. Dabei greift er auf John Dewey und dessen Begriff der Transaktion zurück.

Dieser beziehe sich auf die wechselseitige Konstitution zweier Systeme und könne damit sowohl die Bildung neuer Orientierungen von Menschen als auch die Bildung neuer „Dingfunktionen“ (S. 100) beschreiben. Eine absichtliche Herbeiführung neuer Handlungsweisen und ihren Orientierungen sieht Nohl anschließend in der Erziehung gegeben; auch hier treten Dinge und Menschen in Interaktion, indem Dinge – wie er u.a. an Stühlen, die Sitzpositionen vorgeben, vorführt – Handlungsweisen nahelegen und damit Erziehungsabsichten übernehmen (Kapitel 6). Welche Bedeutungen so genannte Dingwelten in der Entwicklung eines Lebens und in Sozialisationsprozessen einnehmen können, behandelt dann Kapitel 7. Hier unterscheidet Nohl unter Rückgriff auf George Herbert Mead zwischen Dingen, die die individuelle Identität prägen und damit in Sozialisationsprozessen als *signifikante Andere* fungieren. Während Nohl dies an Kindheitserinnerungen in literarischen Texten aufzeigt, verdeutlicht er demgegenüber am Beispiel von Bauweisen (historischer) Klassenräume, wie Dinge gesellschaftliche Erwartungen manifestieren und damit zu einem *generalisierten Anderen* werden können. Abschließend geht Nohl auf den Begriff der Transaktionsräume ein, die in unterschiedlichen Milieudimensionen Gesellschaften prägen. In Anlehnung an Karl Mannheim sowie den Begriff der Transaktion John Deweys bestimmt er hier Räume, in denen spezifische Erfahrungen aus den Verflechtungen von Menschen und Dingen geteilte Orientierungen bei den Menschen sowie gemeinsame Formungen der Dinge hervorrufen würden. Hier verortet er zudem die mögliche Bedeutung von Dingen für ein kulturelles Gedächtnis, da sie bereits vergangene Transaktionsräume in gegenwärtigen präsent machen könnten. Möglichkeiten des empirischen Zugangs zu jenen Transaktionen skizziert Nohl dann abschließend kurz und schlägt in diesem Rahmen eine Kombination videogestützter Beobachtungen und genetischer Dinginterpretationen vor, um die Beziehungen zwischen Menschen und Dingen erfassen zu können.

Der Entwurf einer Pädagogik der Dinge schafft damit – unter der Re-Lektüre und Kombination der zitierten Theoriean-

sätze – neue und anschlussfähige Bestimmungen des Verhältnisses von Menschen und Dingen in pädagogischen Prozessen. So ermöglicht Nohl nicht nur einen neuen Blick auf Artefakte und Dinge in der Pädagogik, sondern inspiriert auch zu weiteren theoretischen und empirischen Forschungen sowohl in den aufgezeigten Bereichen als auch in Feldern wie der Unterrichts- oder Schulforschung, in denen eine gezielte Betrachtung von Dingen mit Blick auf schulische Lern- und Sozialisationsprozesse von großem Interesse sein könnte.

Franziska Endreß

Kerstin te Heesen: Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der frühen Neuzeit. Budrich UniPress: Opladen 2011, 480 S., 978-3-940-75594-0. 49,90 Euro

Die Dissertation von Kerstin te Heesen setzt sich mit der Bedeutung des Mediums Flugblatt als Wissensmedium auseinander und fragt in diesem Zusammenhang nach seiner didaktischen Dimension. Dieses Forschungsinteresse rahmt die Autorin aus heutiger Perspektive mit Blick auf den aktuellen Diskurs um informellen Wissenserwerb in außerinstitutionellen Kontexten, so genannte implizite Dimensionen des Lernens. In diesem Kontext fragt sie auch nach dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung im Medium des Flugblatts.

Te Heesen konzentriert sich auf Flugblätter, die in der unter dem Epochennamen „Frühe Neuzeit“ zusammengefassten Periode erschienen sind. Die Veröffentlichung gibt zunächst einen historischen Überblick über die Epoche der Frühen Neuzeit unter besonderer Berücksichtigung zeitspezifischer Formen des Wissens, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung und geht auf die Bedeutung des Flugblatts im Kontext der auf die Gutenberg'sche Erfindung der Druckpresse folgende Welle gedruckter Veröffentlichungen ein. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die spezielle Beschaffenheit der Verknüpfung von Bild und Text im Flugblatt, wobei te Heesen Blätter, die von Text dominiert sind, sol-

chen Blättern gegenüberstellt, bei denen das Bild im Mittelpunkt steht.

Für die Analyse wurden insgesamt zwölf Flugblätter ausgewählt, die der Autorin zu Folge eine „Vermittlungsabsicht“ aufweisen. Die ausgewählten Flugblätter wurden wiederum vier übergeordneten Kategorien zugeteilt: Unterschieden wurde zwischen Flugblättern, die der „moralischen Unterweisung“ dienen, solchen deren Intention primär der „Vermittlung von aktuellem und wissenschaftlichem Wissen“ gilt, Blättern zur „Christlichen Erbauung und Belehrung“ sowie solchen, die eher der „Unterhaltung“ dienen. Daraus resultiert ein sehr breites Themenspektrum für die Analyse, das vom Rezept für Ehemänner zur Erziehung der unartigen Ehefrau bis hin zu Anatomiestudien des menschlichen Körpers reicht. Eine Herausforderung für die Interpretation des Mediums stellt die enge Verknüpfung von Bild und Text dar. Für die Analyse unterscheidet te Heesen zwischen Flugblättern, die ihre Botschaft zentral über den Text vermitteln, während den Bildern eher eine illustrative Funktion zukommt, und Flugblättern, die das Bild als zentralen Träger der Botschaft in den Mittelpunkt stellen. Für Erstere wählt sie eine inhaltsanalytische Herangehensweise, die komplexeren Bilder erschließt sie mit der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2009), die zwischen ikonographischen, ikonologischen und ikonischen Bilddimensionen unterscheidet. Der Text wird hier gewissermaßen als erweiterte ikonographische Bilddimension in die Analyse einbezogen. Das Hauptaugenmerk der Analyse liegt auf der didaktischen Dimension der Blätter, hieraus ergibt sich für die Interpretation (neben der Frage nach den jeweils vermittelten Inhalten) vor allem die Frage nach der Form, dem *Wie* der Darstellung – sowohl im Hinblick auf verwendete Bilder als auch im Hinblick auf die Sprache sowie für deren Zusammenspiel.

Zentrale Ergebnisse der Arbeit beziehen sich demzufolge auf die formalen Mittel, die das Flugblatt als wissensvermittelndes Medium hervortreten lassen. Die dokumentarische Analyse der Bilder erweist sich im Hinblick auf die didaktische Fragestellung der Autorin als wertvolles

Instrument, da die Didaktisierung der auf den Flugblättern verwendeten Bilder zu einem wesentlichen Anteil entlang der ikonischen Bildebene verläuft. Planimetrie, Perspektivität und szenische Choreographie dienen gewissermaßen als „Zeigestock“ des Grafikers, der den Blick des Betrachters auf die zentrale Bildbotschaft lenkt. Als weiteres didaktisches Instrument arbeitet te Heesen die Verwendung sprach- und bildförmiger Metaphern heraus, die in ihrer Bezogenheit aufeinander bzw. in ihrem Wechselspiel oftmals Träger der zentralen Bildbotschaft sind. Beispielsweise illustriert eines der Flugblätter das Sprichwort vom Kauf der „Katze im Sack“ gleichzeitig, im Sprachbild verbleibend, als Marktszene – es werden in Säcke gehüllte Katzen angeboten – sowie auf einer zweiten Ebene durch eine vom abgebildeten Verkäufer emporgehobene doppelgesichtige Maske. Hier wiederholt ein zweites Bild die Warnung des ersten (nicht Schein und Sein zu verwechseln) und ermöglicht es dem Betrachter so, vom konkreten Bild auf eine allgemeinere begriffliche Metaebene zu abstrahieren. Te Heesen macht darauf aufmerksam, dass die didaktischen Mittel unabhängig von den von ihr gebildeten inhaltlichen Kategorien zum Einsatz kommen. Genauso lassen sich relativ unabhängig von dieser thematischen Einordnung drei „Zielebenen“ im Hinblick auf implizite und explizite Vermittlungsdimensionen der Blätter unterscheiden: Neben der Vermittlung von Norm- und Wertvorstellungen dienen die Flugblätter der Vermittlung politischer und religiöser „Propaganda“. Beispielsweise finden sich auf Flugblättern, die oberflächlich betrachtet der Verbreitung wissenschaftlicher Wissensbestände dienen, auch religiös konnotierte Deutungen von Erkenntnissen, etwa aus dem Feld der Astronomie.

Vor dem Hintergrund des aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurses um die Bedeutung informeller, außerinstitutioneller und impliziter Dimensionen der Vermittlung und Aneignung von Wissen, zeigt te Heesen am Beispiel des Flugblattes, dass Prozesse der Medialisierung und Pädagogisierung (vgl. Nolda 2002) sich bis in die Frühe Neuzeit zurückverfolgen lassen. Überzeugend gelingt die Aufdeckung der didaktischen Dimension von Flugblät-

tern, die sich nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern insbesondere als formale Dimension bildlicher Elemente herausarbeiten lässt. Anschließend an die Thesen von Wittpoth (2003) zur Entkoppelung von Vermittlung und Aneignung als Folge der Erfindung des Buchdrucks beleuchtet te Heesen am Beispiel des Flugblattes eine weitere Spielart der frühneuzeitlichen Pädagogisierung von Druckwerken.

Im Hinblick auf die Methode stellt die Analyse historischer Bild-Textkompositionen unter erziehungswissenschaftlich-didaktischer Perspektive eine Herausforderung dar. Im Zusammenhang mit der hier getroffenen Entscheidung dokumentarische Analysen mit inhaltsanalytischen Verfahren zu kombinieren, wäre allerdings eine ausführlichere Reflektion der voneinander abweichenden methodologischen Grundannahmen wünschenswert gewesen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart.
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

Michael Meier

Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Barbara Budrich: Opladen/Farmington Hills 2011, 340 S., 978-3-866-49333-9. 36,00 Euro

Das vorliegende Buch stellt „aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive Fragen einer Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung dar“ (Klappentext). Der Band ist in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Im ersten Teil sollen die „Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden aufgezeigt werden“ (S. 10), der zweite richtet sich auf Ethnographie und Diskursanalyse und der dritte Teil versammelt Texte, die sich mit Fragen der Triangulation von „künstlerischen und bildlichen Verfahren, die eine

eigene Dimension darstellen“ (S. 13), beschäftigen. Der Band ist knappe 340 Seiten stark und enthält neben einer konzisen Einleitung der beiden Herausgeberinnen insgesamt 16 Beiträge einschlägiger Autorinnen und Autoren. Auffällig ist, dass vielfältige Fragen im Kontext der Triangulation aufgegriffen werden, wobei die Doxa, dass „das *Ob* von Triangulation inzwischen durchaus als ein gemeinsam geteiltes Interesse betrachtet werden“ (S. 9) kann, in jedem Beitrag durchschlägt, so dass de facto nur noch das *Wie* der Triangulation zur Debatte steht. Somit scheint das Problem, das Helga Kelle (2001) formuliert hat – und auf das nicht wenige Schriften des Bandes Bezug nehmen – wenigstens praktisch gelöst zu sein, nämlich dass eine Methode genau einen Gegenstand konstruiert, was heißt, dass verschiedene Methoden verschiedene Gegenstände herstellen. Von dieser Analyse ausgehend werde ich im Folgenden die Texte des Bandes dahingehend befragen, wie Triangulation funktionieren kann, ohne dass man der methodologischen Pikanterie erliegt, triangulativ Äpfel und Birnen in eins zu setzen. Angesichts der zahlreichen und disparaten Beiträge des Buches und des begrenzten Raumes der Rezension können allerdings nur Beiträge berücksichtigt werden, die diese Problemstellung im *engeren Sinne* berühren.

Den Auftakt macht Uwe Flick mit einem Beitrag zum *Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation*, in dem der Autor sich von mixed-method-Triangulationen „als schwache[m] Programm“ (S. 23) mit (s)einem starken absetzt. Dazu setzt er Triangulation als „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“ (Flick in Flick 2011, S. 23). Seiner Definition folgend schließt Flick nun, dass es *auch* innerhalb einer Methode verschiedene Perspektiven bzw. Gegenstände gäbe, da ein Interview nicht nur Erzählungen, sondern auch Argumentationen enthalte (S. 24ff). Doch mit dieser Fassung von Triangulation weitet Flick das Konzept sehr stark aus, so dass es seine Schärfe und letztlich auch seine Funktion zu verlieren droht. Wenn letztlich jede Interviewauswertung (also Interpretationen von Erzählungen *und* Argumentationen in

einem Interview) oder eine Korrelation zweier Variablen (die Unterschiedliches messen) bereits Triangulation ist, dann ist alles Triangulation, und es stellt sich nun weder die Frage nach ihrem Sinn noch nach ihrer Möglichkeit.

Der Beitrag von Anna Brake arbeitet ebenfalls mit Flicks Definition von Triangulation, leitet hiervon ausgehend aber die „Notwendigkeit der Integration der eingenommenen theoretischen wie methodisch-methodologischen Perspektiven“ (S. 41) ab. Im Anschluss an Denzin, dem es darum geht, durch Konvergenz die Validität zu erhöhen (S. 43), werden ontologische und epistemologische Kritiklinien entfaltet und vor dem Hintergrund Beiträge der mixed-methods-Bewegung diskutiert. Brake arbeitet heraus, dass die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in diesen Ansätzen entgegen ihrer Pragmatik nicht ausreichend umgesetzt werden, sei es, dass ein Zugang nur zu „illustrativen Zwecken herangezogen“ (S. 53) wird, dass die Forschungsfrage von vornherein bestimmte Methoden erzwingt oder dass ein „gemeinsamer Referenzrahmen“ (S. 56) fehlt, in welchem die Integration geleistet werden könne.

Klaus Peter Treumann demonstriert anschaulich am Beispiel eines DFG-Projektes, dass und wie sich erfolgreich triangulieren lässt, was allerdings – ebenso wie bei Brake – eine theoretische Klammer bzw. einen methodologischen Bezugsrahmen voraussetzt. In dieser Linie argumentieren auch die Beiträge von Stefan Weyers, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer, Inga Truschkat und Daniel Wrana. Beispielhaft sei hier die „qualitative Mehrebenenanalyse“ von Hummrich und Kramer erwähnt, mit dem die Autoren ein heuristisches Modell der Wirklichkeit auf fünf „Aggregierungsebenen des Sozialen“ (S. 119) vorstellen, das es ermöglicht, diese Ebenen sowohl spezifisch in den Blick zu nehmen als auch aufeinander zu beziehen. Da jede Aggregierungsebene nach einer spezifischen Logik operiere, könne jede Ebene auch nur durch eine ebenenspezifische Erhebungsmethode untersucht werden. Die Triangulation erfolge dann durch die Relationierung der jeweils unabhängig voneinander generierten Ergebnisse (S. 120). Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht

Wrana, der allerdings eine diskursanalytische Perspektive auf das Triangulationsphänomen richtet: Die Gegenstandskonstitution erfolge multipel, nicht aber additiv, und gehe mit einem erhöhten Theorieaufwand einher (vgl. S. 217). Aus diesen Beiträgen ist zu schließen, dass Triangulation im Rahmen eines theoretischen Gesamtkonzeptes schlüssig gelingen kann, ohne Gefahr zu laufen, dass Äpfel und Birnen in eins gesetzt werden. Vielmehr können so die jeweiligen Gegenstände erhalten und innerhalb eines theoretischen Gesamtkonzeptes verortet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Doch mit Wrana ist der Preis für das Triangulationsgeschäft möglicherweise darin zu sehen, dass eine jede Forschungsarbeit letztlich ihre eigene Triangulation im Sinne einer eigenen „Methodo-Logik“ (S. 221) zu begründen habe. Nicht abschließend geklärt bleibt allerdings die Frage, wie konkret die In-Verhältnis-Setzung im Sinne einer „Bestimmung von Passungsverhältnissen“ (Hummrich/Kramer, S. 120) oder im Kontext einer multiplen und nicht additiven Gegenstandskonstruktion (Wrana) zu erfolgen habe. Konkret gefragt: Nach welchen Regeln soll man mit passenden bzw. nicht passenden Befunden unterschiedlicher Daten bzw. Methoden umgehen? Wann führt eine Nicht-Passung von Befunden zu a) einer Erweiterung von Erkenntnis (Perspektiverweiterung), b) einer Validierung bestehender, c) zur Einschränkung des Geltungsbereichs oder sogar d) zu einer Verwerfung von bereits vollzogenen Interpretationen? Oder können Widersprüche stets dialektisch gelöst werden, indem man sich auf eine abstraktere Ebene der Theoretisierung rettet? Wie gehen die AutorInnen *praktisch* mit diesen Problemen um? Die zahlreichen weiteren (aus Platzgründen nicht weiter an- und ausgeführten) Arbeiten des Bandes plädieren wenig überraschend ebenfalls für das Triangulationsge-

schäft und zeigen zumeist auf, *wie in ihren spezifischen Forschungskontexten trianguliert* wird. Diesen Beiträgen kann man implizit Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen entnehmen.

Alles in allem handelt es sich bei den Beiträgen des Sammelbandes um zumeist interessante und ergiebige Texte, die auch für sich genommen gewinnbringend gelesen werden können, so zum Beispiel, wenn man sich für die Triangulation von Biographie und fotografischen Selbstpräsentation interessiert (Dorle Klika). Der Herausgeberschrift hätte indes eine bessere Systematisierung und eine zusammenfassende und einordnende Diskussion der Beiträge nicht geschadet. Abschließend ist noch auf den äußerst originellen Beitrag von Saskia Bender hinzuweisen, in dem sie demonstriert, *welch weitreichende Schlussfolgerungen mittels einer triangulativen objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion einer Biographie und eines von einer Schülerin hergestellten Ornamentes (einer Mäander) hinsichtlich einer Selbstentfaltungproblematik gezogen werden können*. Ob diese Interpretationen nun als genial einzuschätzen oder aber als überzogen zurückzuweisen sind, soll der/die geneigte LeserIn selbst entscheiden. Jedenfalls wäre allein dieser Beitrag schon ein sehr guter Grund, sich mit der *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* zu beschäftigen, da hier die Potenzialität des Triangulationsgeschäftes in besonderer Weise sichtbar wird.

Literatur

- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: ZSE 21 (2), S. 192-208.