

Rezensionen

Qualitative Zugänge zum Kompetenzerwerb – eine Sammelrezension

Lydia Wettstädt und Dorte Petersen

Die Kompetenzforschung steht seit dem „PISA-Schock“ hoch im Kurs. Die Messung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Weg zu einem kompetenzorientierten Unterricht sind die brennenden Fragen in einer Zeit der Standards. Welche Rolle dabei qualitativ-rekonstruktive Forschung spielen kann, wird anhand der im Heft vorgestellten und auch der nachfolgend rezensierten Studien deutlich. Neben den Artikeln in diesem Heft, die in dem Kontext qualitativ-rekonstruktiver Kompetenzforschung entstanden sind, gibt es erst wenige Forschungsergebnisse in diesem Bereich. Die folgende Arbeit kann als ein weiteres der wenigen Beispiele für ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen in der Kompetenzforschung angeführt werden.

Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 2010, 339 S., ISBN 978-3-361-59851-1. 54,00 €.

Die im Rahmen der Forschungstätigkeit des Autors am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin entstandene Dissertation hat nicht nur die Konzeption kompetenzorientierter Lernaufgaben im Fach Französisch sondern auch deren empirisch erforschte Umsetzung in der Unterrichtspraxis zum Gegenstand. Bernd Tesch fokussiert dabei insbesondere die Förderung zielsprachlichen mündlichen Sprachhandelns, da sie in den Bildungsstandards besonderes Gewicht haben und die meiste Zeit des fremdsprachlichen Unterrichts in Anspruch nehmen. (Methodisch leitende) Ausgangspunkte der Arbeit sind ein umfassendes Unterrichtsverständnis, ein Verständnis von Kompetenzen orientiert an dem Modell der „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“ (KMK 2003/2004) und ein konstruktivistischer Lernbegriff. In der Einleitung werden diese Aspekte dargelegt und das Desiderat der fehlenden rekonstruktiven Studien in der Forschung zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht verdeutlicht. Bernd Tesch nimmt anschließend eine kritische Verortung seiner Arbeit in der Kompetenzdebatte zwischen Theorie und Praxis vor und klärt in der Kontrastierung traditioneller und kompetenzori-

entierter Unterrichtspraxis die theoretischen Grundlagen für die Rolle und Konzeption kompetenzorientierter Lernaufgaben: es muss dabei vorrangig um die Schaffung angemessener Lerngelegenheiten gehen. Indem er sich mit verschiedenen Formen von Aufgaben im Hinblick auf Kompetenzentwicklung (Übungsaufgabe, Szenariotechnik) und deren Vor- und Nachteilen auseinandersetzt, erarbeitet er innerhalb der zahlreich dargelegten theoretischen Diskurse und vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lerner-Vorstellung abwägend seine Vorstellung kompetenz- und aufgabenorientierten Unterrichts im Hinblick auf sprachliche Teilkompetenzen (Hörverstehen und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung) und das interkulturelle und methodische Lernen, stellt Desiderata heraus und zeichnet (geschichtliche) Entwicklungen innerhalb der Fachdidaktik, wie z.B. die Umorientierung auf Lernprozesse, nach. Anschließend geht er auf die Aspekte der fremdsprachlichen Kompetenzdiagnose und (Selbst-)Evaluation ein und bewegt sich dabei in der Problematik der unterschiedlichen Erfordernisse von mündlichen und schriftlichen Leistungen innerhalb des Unterrichtsgeschehens. Kurz geht er auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung von Selbstevaluationskompetenz ein. Am Schluss dieses ersten, theoretischen Schwerpunktes wird der Prozess der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben am Beispiel einer konkreten (und im empirischen Teil eingesetzten) Unterrichtssequenz *pir@tes du net* dargestellt. Bernd Tesch verdeutlicht nicht nur die notwendigen Schritte eines solchen Prozesses, wie z.B. die Präzisierung von Bewertungskriterien oder die Erprobung in der Unterrichtspraxis, sondern auch, wie bereits anhand der bisherigen Strukturierung erkennbar, die zu berücksichtigende Komplexität der Einflussfaktoren unterrichtlichen (Sprach-)Handelns. Nachdem die Unterrichtssequenz *pir@tes du net* in ihren Eigenschaften, Anforderungen und ihrer Struktur vorgestellt wurde, werden diese unterschiedlichen Ebenen der Einflussfaktoren (Aufgaben-, Lehrer- und Lernerebene, (Außenfaktoren)) an der vorgestellten Einheit aufgezeigt. Mit der Problematisierung der Frage nach der Steuerung mündlichen (Sprach-) Handelns im Unterricht und die Fokussierung auf den Lernprozess des Schülers leitet dieses Kapitel in den empirischen Hauptteil der Arbeit über.

Die Frage nach der Umsetzung und den Gelingensbedingungen kompetenzorientierter Lernaufgaben in der Praxis des Lehr-/Lernhandelns steht hier im Mittelpunkt und wird im Kontext des ausgewählten Fokus sprachlicher Interaktion und insbesondere zielsprachlichen Sprechens im Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Ziel ist die Erforschung der Interaktion bzw. die Unterscheidung „gruppenhafter Handlungs- und Kommunikationspraktiken“ (S. 125) im Unterricht vor dessen Hintergrund er sich mit den verschiedenen Verfahren der aktuellen Forschung (z.B. Ethnographie) auseinandersetzt und einen eigenen Interaktionsbegriff erarbeitet. Die Entscheidung für die dokumentarische Methode (Bohnsack 2007) liegt in dem gewollten Verzicht auf a-priori-Hypothesen und die Kodierung vorher festgelegter Merkmale sowie der bestmöglichen Eignung für die Offenheit und Komplexität der unterrichtlichen Interaktionen begründet. Die Unterrichtssequenz *pir@tes du net* diente als tertium comparationis in dem für die dokumentarische Methode zur Genese von Theorie zentralen Fallvergleich und wurde in drei Gymnasialklassen eingesetzt, begleitet und mit Videokamera und Audiogeräten aufgezeichnet. Insgesamt dienen 29 transkribierte Unterrichtsstunden als Grundlage der Untersuchung.

Die zentralen Ergebnisse der Analyse führen in eine Modellierung unterrichtlicher Orientierungen Lehrender und Lernender, die wiederum durch differenziertere Dimensionen thematisch strukturiert werden. Die Einstellungen von Lernern zum gewohnten Unterricht konstituieren sich beispielsweise durch die Orientierung am Lehrwerk, den Lehrmethoden und der Lehrerpersönlichkeit. Diese Orientierungen werden illustrierend und exemplarisch erst überblicksartig graphisch und dann ausführlich anhand einzelner Fallsequenzen und Transkriptausschnitte dargestellt. Auf dieser Grundlage rekonstruiert Bernd Tesch einen Ansatz einer Typik zu Handlungspraxen im Französischunterricht, die das habitualisierte Verhalten der Lehr-/Lerngemeinschaft, eines Falles, also einer Klasse, im Sinne einer ganzheitlichen Sicht erfassen soll.

In den letzten beiden Kapiteln seiner Arbeit bezieht sich Tesch noch einmal auf affine (fachdidaktische) Forschungsfelder, wie die Aufgaben- oder Interaktionsforschung, wobei er deren Verhältnis zu den eigenen Ergebnissen auslotet und in Bezie-

hung setzt. Er schließt einen kritischen Rückblick auf die Studie und deren Reichweite an. Als letztes zieht er Schlussfolgerungen aus seiner Arbeit für die Schul- und Forschungspraxis im Hinblick auf die Entwicklung von Lernaufgaben, die Förderung zielsprachlichen Sprechens, die Lehrerbildung, die Implementation innovativer Konzepte in die Unterrichtspraxis und den Mehrwert der dokumentarischen Methode zur Erforschung dieser. Zusammenfassend hält Tesch fest: „Kompetenzorientierung in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts hängt von dem Vorhandensein bestimmter Lehr- und Lernhaltungen ab, die lernerseitig eine Orientierung an aktivem Selbstlernverhalten und lehrerseitig eine Orientierung an der Lernbegleitung gepaart mit expliziter Diagnose und konstruktivistisch inspirierten Förderkonzepten umfassen“ (S. 282).

Die vorliegende Arbeit ist einer der bisher wenigen Wegweiser für den Mehrwert einer qualitativ-rekonstruktiven Methode in der Kompetenz- und Unterrichtsforschung und legt das Potenzial eines solchen methodischen Vorgehens offen. Sie liegt mit ihrem Forschungsinteresse ganz am Zahn der Zeit und setzt sich mit den kritischen Fragen in einer Zeit der völligen Kompetenzorientierung und der klaffenden Lücke zwischen Ist und Soll auseinander. Die Fülle der einbezogenen theoretischen Diskurse und Zugänge zeugt unter anderem von breitem Wissen über die fachdidaktischen Diskurse zum Thema. Diese zahlreichen theoretischen Exkurse und die Offenlegung und Transparenz des Forschungsprozesses eröffnen für jeden pädagogisch interessierten Leser Anschlussmöglichkeiten und eine Idee der Komplexität unterrichtlichen Geschehens und dessen Erforschung. Gleichzeitig lässt einen dieses Facettenreichtum während der Lektüre manches Mal die Orientierung verlieren.

Abschließend kann resümiert werden, dass diese Arbeit ein bedeutender Mosaikstein in der Erhellung der unterrichtlichen Praxis ist und den Leser einen Einblick auf tieferliegende Strukturen und deren Bedeutung gewinnen lässt. Die Arbeit regt darüber hinaus zu einer weitergehenden qualitativ-rekonstruktiven Forschung unter anderem in den Bereichen anderer Fächer und Fachkulturen, der Implementationsprozesse, der Kompetenzdiagnose und der Unterrichtspraxis und -interaktion an und darf insbesondere auch durch ihre Stärke in der Real-

sierung beider Schwerpunkte (Aufgabenentwicklung, deren praktische Umsetzung und Analyse in der Praxis), bei der Lektüre zur aktuellen Kompetenzforschung nicht fehlen.

Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein: Schulz-Kirchner 2009, 340 S., ISBN 978-3-8248-0640-9. 42,95 €

Die geschichtsdidaktisch ausgerichtete Dissertation von Johannes Meyer-Hamme ist in der Bildungsgangforschung verortet und ist im gleichnamigen Hamburger Graduiertenkolleg entstanden. Sie widmet sich der empirischen Rekonstruktion historischer Identität von Jugendlichen, die im Anschluss an Rügen als eine individuelle Verortung in der Zeit und eine Herstellung von Kontinuitäten und Abgrenzungen definiert wird. Damit hat der Verfasser einen relevanten Aspekt geschichtsdidaktischer Theoriebildung für die empirische Fundierung ausgewählt. Normativ-pragmatische Relevanz erhält das Forschungsprojekt dadurch, dass Identitätsbildung im Rückgriff auf persönliche und kollektive Geschichte(n) als ein langfristiges bedeutendes Bildungsziel des Geschichtsunterrichts und der historischen Bildung allgemein gilt. Konkret bearbeitet Meyer-Hamme in diesem Zusammenhang die offenen Fragen, wie Jugendliche in der deutschen Einwanderungsgesellschaft ihre historischen Identitäten entwerfen und in welchem Zusammenhang diese historischen Identitäten der Jugendlichen mit ihrem Geschichtsunterricht stehen. Mit der Verortung der Studie im schulischen historischen Lernen knüpft der Verfasser an die fachspezifische Diskussion zu Kompetenzen historischen Denkens an.

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wählt der Verfasser ein qualitativ-empirisches Vorgehen und führte in einem Leistungskurs Geschichte zwei Unterrichtsvideographien durch. Acht Schülerinnen und Schüler des Kurses waren aufgefordert durch Nachträgliches Lautes Denken (NDL) das Unterrichtsgeschehen und ihre eigene Rolle darin zu reflektieren. Darüber hinaus führte der Verfasser mit den Jugendlichen biographisch-episodische Interviews durch, um Erzählungen zu generieren, die den Prozess der Identitätsbildung durch die

Auseinandersetzung mit Geschichte thematisierten. Für die Auswertung von fünf ausgewählten Eckfällen orientiert sich Meyer-Hamme zunächst an der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007), nutzt dann für den Schritt der Generalisierung der Ergebnisse jedoch die Form der Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999).

Als zentrales Ergebnis der Arbeit stellt der Verfasser heraus, dass historische Identitätsreflexion (hier verstanden als Kompetenz historischen Denkens) und der schulische Erfolg im Geschichtsunterricht zwei unterschiedliche Dimensionen darstellen und dass zwischen diesen Dimensionen nicht notwendigerweise ein Zusammenhang besteht, sondern diese sogar gegensätzlich ausgeprägt sein können. Schulische Leistungsbewertung sagt demzufolge also wenig über die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins aus (S. 288).

Der Verfasser diskutiert sein rekonstruktives Vorgehen sowie die Samplingstrategien und die Größe des Samples insgesamt kritisch, womit er eine reflektierte Sicht auf die Reichweite seiner Ergebnisse einnimmt. Meyer-Hamme vermag diese aber dennoch im Lichte geschichtsdidaktischer Theorie und hinsichtlich der Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen fruchtbar zu machen. Gleichzeitig werden jedoch andere Punkte nicht ausreichend erläutert und reflektiert. Der Wechsel der Auswertungsmethode zwischen Interviewanalyse und Typenbildung sollte beispielsweise eingehender beleuchtet werden. Eine konsequente Weiterverfolgung der Typenbildung im Sinne der dokumentarischen Methode hätte möglicherweise weiterführende Erkenntnisse gebracht. Zudem trägt Meyer-Hamme in seinen Interpretationen normative Einschätzungen („richtig“; „wortreicher Beitrag, ohne eigene Gedanken“ z.B. zum Fall „Stefanie“, S. 137) an das Material heran und fasst auch Materialausschnitte entsprechend zusammen, was trotz der Reflexion über die Offenheit des methodischen Vorgehens nicht offen zu sein scheint und kritisch betrachtet werden muss, wie auch die Anwendung der im Theorieteil erarbeiteten Niveaustufen für die Kompetenz der „historischen Identitätsreflexion“ nach Körber, Meyer-Hamme und Schreiber auf das empirische Material. Die Arbeit scheint so einen eher evaluativen Charakter anzunehmen, die eine empirische Fundierung und Validierung des

Kompetenzmodells ermöglicht, was bisher auch in der Geschichtsdidaktik ein großes Desiderat blieb und deshalb einen wichtigen Beitrag darstellt.

Alexander Geimer: Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 297 S., ISBN 978-3-531-17093-0. € 39,95

Die qualitativ-rekonstruktive Studie von Alexander Geimer verortet sich zwar nicht explizit in der Kompetenzforschung, kann aber als ein erhellendes Teilstück im Bereich der Medienkompetenz begriffen werden, was im Verlauf der Lektüre deutlich wird. Sie hat den Umgang oder genauer die Modi der Bezugnahme Jugendlicher mit Filmen zum Gegenstand und versucht damit der bisher vernachlässigten Vielfalt der Rezeptionspraktiken der Rolle der ästhetischen Erfahrung nachzugehen und diese Lücken zu schließen.

Der empirische Kern ist die Rekonstruktion von Praktiken der Rezeption von Spielfilmen, derer sich Jugendliche im Zuge der Konstruktion von Filmbedeutungen bedienen. Die klar formulierte theoretische Grundlage dieser Studie ist die praxeologische Wissenssoziologie nach Mannheim und daran anschließend folgt Geimer der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007). Die Darstellungslogik der Arbeit versucht den Forschungsprozess nachzuzeichnen, denn „in ihr dokumentiert sich eine ‚hermeneutische Spirale‘ zwischen Empirie und Theorie und die abduktiv-kreisförmige Bewegung zwischen beiden Bereichen des Forschens, die dazu führt, dass man den einen nach dem Verlassen des anderen neu betritt und anders strukturiert“ (S. 27). Der erste empirische Teil soll deswegen die Beforschten zu Wort kommen lassen und eine Begriffsentwicklung anhand ihrer Erfahrungen ermöglichen. Themenfokussierte, narrative Interviews mit 14 Jugendlichen dienen hier bereits als Grundlage für die Rekonstruktion zweier Modi des Umgangs mit Filmen: Film als Ressource sozialer Interaktionen und als Ressource zur Welterfahrung, die sich grundlegend im Hinblick auf die Form des Wissens, das dem Film durch den Rezipienten entgegen gebracht wird, unterscheiden. Filme können demnach sowohl als Quelle eines gemeinsamen Austausches bzw. zur Herstel-

lung von Beziehungsstrukturen als auch als Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Alltagspraxis vor dem Hintergrund des filmisch Dargestellten dienen. Aus der folgenden Auseinandersetzung mit diesen ersten Ergebnissen ergibt sich nicht nur das weitere Vorgehen, sondern auch ein Hinweis auf einen weiteren Rezeptionsmodus, eine Art „Anästhetisierung“, Betäubung durch Filme, der aber nicht weiter abgesichert werden kann und berücksichtigt wird. Es folgt eine theoretische Verortung in den verschiedenen Forschungsansätzen zur Film-Zuschauer-Interaktion (kognitive, systemtheoretische und kulturalistisch-praxistheoretische Ansätze) um das Aufklärungspotential und die Gegenstandskonstitution bisheriger Forschung für die eigenen Ergebnisse sichtbar zu machen und bewerten zu können. Der für den folgenden Verlauf zentrale Rezeptionsmodus „Film als Ressource zur Welterfahrung“ kann in diesem Rahmen nur teilweise aufgeklärt werden und wird deshalb mit einem eigenen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie entwickelten Zugang weiter bearbeitet. Das Ziel ist damit eine Neujustierung und Präzisierung dieses Konzepts der Aneignung. In dem sich nun anschließenden zweiten empirischen Schritt werden im Sinne einer Daten-Triangulation die schriftlichen Nacherzählungen der Filme durch die Jugendlichen analysiert. Die sich nun ergebende Typologie validiert und differenziert nicht nur den Rezeptionsmodus Film als Ressource zur Welterfahrung (reproduktiv und produktiv), sondern ergibt auch drei weitere Modi (ästhetisierende Formalisierung, polyseme Interpretation, konjunktive Abgrenzung). Die anhand einzelner Fälle exemplarisch und idealtypisch dargestellte Typologie wird in einem Ergebnisüberblick sehr gut nachvollziehbar und graphisch strukturiert erfasst. Die Typologie macht die Zuordnung der Praktiken zu den Wissensformen und der jeweiligen Anschlussfähigkeit zwischen Wissen und Film für die Rezipienten sichtbar. In Anschluss wird die Rezeptionspraxis der produktiven Aneignung noch genauer in den Blick genommen, während die anderen Modi nicht vertieft werden und im Lichte grundlegender, theoretischer Aspekte der spezifisch ästhetischen Erfahrung im Hinblick auf deren potentiellen Einfluss auf die Modifikation eines Habitus bzw. habituellen Komponenten diskutiert. Dabei setzt sich der Autor z.B. mit Nohls

Konzept der spontanen Bildung oder Deweys Konzept der ästhetischen Erfahrung auseinander und stellt bisher fehlende Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Verhältnisses von leitenden Wissensstrukturen der Alltagspraxis zu filmischen Repräsentationen derselben fest. Der Autor konstatiert, dass aktuelle Ansätze die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrungen gebunden an die Alltagspraxis Jugendlicher übergangen, obschon auf deren Bedeutung oftmals hingewiesen würde. Explizit verweist Alexander Geimer darauf, dass ästhetische Erfahrungen nicht innerhalb des Kompetenzparadigmas und der damit einhergehenden Ergebnisorientierung bewertet werden sollten und fordert in diesem Zusammenhang weitere empirische Studien ein. Dennoch ist der Wert dieser Erkenntnisse insbesondere auch für Pädagogen und einen reflektierten Einsatz von Filmen in der pädagogischen Praxis nicht zu unterschätzen. Im Über- und Ausblick der Arbeit wird festgehalten, dass es sich in bildungstheoretischer Hinsicht bei dem Modus der produktiven Aneignung um eine ästhetische Erfahrung handelt, die spontane Bildungsprozesse initiieren kann. Das konstitutive Moment ist die Aufhebung der Grenzen zwischen Film- und Alltagswelt, die Raum gibt für ein Aufwühlen und Restrukturieren der habituellen Orientierungen, ohne dass die Jugendlichen das als den Alltag bedrohend oder krisenhafte Erfahrung erleben. Daraus ergibt sich für Geimer die Notwendigkeit der Ergänzung von Bourdieus Habituskonzept um Aspekte einer mimetisch-ästhetischen Erfahrung.

Diese sehr lesenswerte Studie überrascht durch ihre prozessorientierte Darstellungsstruktur. Sie nimmt den Leser hinein in den Forschungsprozess und führt ihn geradlinig durch illustrative Falldarstellungen, klare Argumentationsstrukturen, eine schrittweise Verengung auf das Hauptinteresse und gut nachvollziehbare Verortungen der Ergebnisse in den theoretischen Diskursen der Rezeptionsforschung. Alles in allem wird auch in dieser spannenden Studie das Potential und der Mehrwert des qualitativ-rekonstruktiven Vorgehens gerade auch im Hinblick auf eine weitere sich anschließende Kompetenzforschung deutlich, auch wenn sie nicht explizit in diesen Bereich eingeordnet werden kann. Diese Arbeit liefert nichtsdestoweniger wichtige Erkenntnisse und ist hoch anschlussfähig für künftige Studien im Bereich der qualitativ-re-

konstruktiven Medienkompetenzforschung. Grundsätzlich gilt: jeder Leser, der mehr über die Bedeutung von Filmen in der Alltagswelt Jugendlicher wissen möchte, wird diese Arbeit mit viel Interesse lesen und danach mehr darüber wissen.

Nachdem nun ein Überblick über Studien im Bereich der Kompetenzforschung hinsichtlich fachlicher Kompetenzen gegeben wurde, soll abschließend auf den Bereich der überfachlichen Kompetenzen hingewiesen werden, in dem ebenfalls bereits einige spannende Arbeiten realisiert wurden.

Wiebken Düx/Gerald Prein/Erich Sass/Claus J. Tully: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 2. Auflage, 344 S., ISBN 978-3-531-16379-6. € 34,90

Die Publikation von Wiebken Düx, Gerald Prein, Erich Sass und Claus J. Tully basiert auf einer Studie, die im Rahmen des Forschungsprojekts 'Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements, von 2003 bis 2007 in Kooperation des Forschungsverbundes der Technischen Universität Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts in München unter der Leitung von Professor Dr. Thomas Rauschenbach und Dr. Christian Lüders entstanden ist. Die Autoren versuchen in ihrer empirischen Studie drei aktuelle wissenschaftliche Diskurse miteinander zu verbinden. Neben der Frage nach dem Kompetenzerwerb Jugendlicher im freiwilligen Engagement und der Berücksichtigung aktueller Ergebnisse der Jugendarbeits- und Jugendverbandsforschung verweisen sie auch auf die Bildungsdebatte „mit ihren unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten zu Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb in formalen und informellen Settings“ (S. 9). Die Autoren möchten mit ihrer Studie einen Beitrag zu dieser Debatte leisten und den Blick über das Feld der Schule hinaus auf informelle und alternative Lernorte lenken. Dabei zeigen sie durch ihre empirischen Ergebnisse, wie wichtig das freiwillige Engagement als gesellschaftlicher Lernort im Prozess des Aufwachsens für Jugendliche ist. Das Buch ist nach einem einleitenden Kapitel in fünf thematische Bereiche untergliedert und schließt nach einer Zu-

sammenfassung mit Empfehlungen für Praxis, Politik und Wissenschaft und einem Kapitel zum methodischen Vorgehen der Untersuchung. Auch wenn das Buch eine Gemeinschaftsproduktion darstellt, tragen die Autoren jeweils für unterschiedliche Kapitel die Hauptverantwortung. So erfolgt nach der Einleitung in den Themenkomplex des informellen Lernens im Ehrenamt im ersten thematischen Kapitel die Beschreibung der engagierten Jugendlichen selbst. Nach dem Blick auf die Personen widmet sich das nächste Kapitel den Rahmenbedingungen und Strukturen in den betrachteten Organisationen. Im vierten Kapitel wird sodann der Kern des beschriebenen Forschungsprojektes aufgegriffen und die Grundfrage nach den „Lern- und Entwicklungsprozessen sowie nach Kompetenzerwerbungen Jugendlicher durch Verantwortungsübernahme im Rahmen eines Engagements“ (S. 31) bearbeitet. Im fünften Kapitel wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise die Lernerfahrungen und Kompetenzerwinne der Jugendlichen auf andere Lebensbereiche ausstrahlen und wie nachhaltig die gewonnenen Erfahrungen in diesem Bereich wirken. Im letzten thematischen Kapitel wird der Bereich der personalen Kompetenzen betrachtet und wie diese durch das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen beeinflusst werden. In einer Zusammenfassung werden alle wesentlichen Erkenntnisse der Untersuchung dargestellt.

Bei dem methodischen Vorgehen der Untersuchung handelt es sich um eine Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden. So werden einerseits leitfadengestützte Interviews in drei verschiedenen Bundesländern sowohl mit Jugendlichen im Ehrenamt als auch mit Erwachsenen, die früher ehrenamtlich tätig waren, geführt. Der Leitfaden ist dabei themenbezogen und lässt Raum für eine offene Gestaltung der Fragen. Die Interviews werden mit Hilfe des Programms MAXQDA nach Mayring (S. 290) ausgewertet. Innerhalb des quantitativen Settings werden auf der anderen Seite Telefonbefragungen anhand eines Fragebogens durchgeführt. Dieser Teil der Studie ist dabei als Vergleichsbefragung angelegt, in der bundesweit Erwachsene zwischen 25 und 40 Jahren befragt wurden. Dabei war die eine Gruppe ehemals ehrenamtlich engagiert und eine Vergleichsgruppe hatte keine Erfahrungen in diesem Bereich.

Die ersten beiden thematischen Kapitel, die sich einerseits mit den untersuchten Personen und andererseits mit den Strukturen der Organisationen auseinandersetzen, liefern die Basis für die folgenden Kapitel, in welchen der Fokus auf der Kernfrage der Untersuchung liegt. So werden im zweiten Kapitel Tätigkeitstypen entwickelt, auf die in den weiteren Kapiteln Bezug genommen werden kann. Das vierte Kapitel ist insofern hervorzuheben, als dass in ihm die Grundfrage des Forschungsprojektes bearbeitet wird. Es soll untersucht werden, welche Lern- und Bildungserfahrungen Jugendliche durch Verantwortungsübernahme für Personen, Inhalte oder Dinge in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, Funktionen und Positionen in heterogenen Organisationen des Engagements machen. Es wird festgestellt, dass das freiwillige Engagement „ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für junge Menschen darstellt“ (S. 174). Daneben beinhaltet auch das fünfte Kapitel einen wichtigen inhaltlichen Themenschwerpunkt. Dabei wird nämlich in einem weiteren Schritt der Blick auf die Frage der Nachhaltigkeit der angeeigneten Kompetenzen gelenkt. Ob es tatsächlich möglich ist dieses auf der Grundlage von Selbstausskünften der Befragten sicher empirisch beschreiben zu können, bleibt dahingestellt.

In einer zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse gelangen die Autoren letztendlich zu dem Schluss, dass das Engagement Jugendlicher eine wichtige Bedeutung für den Kompetenzerwerb bereithält. Des Weiteren wird auf die Möglichkeiten hingewiesen im Engagement Verantwortung zu übernehmen und individuelle Lernprozesse zu durchlaufen, wodurch vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten gewonnen werden können, die für verschiedene Bereiche der Lebensführung und der demokratischen Teilhabe wichtig sind und in schulischen Settings kaum vorkommen. Deshalb wird betont, dass informelle Lernprozesse im Engagement eine ergänzende Funktion zum Kompetenzerwerb in der Schule darstellen. Die Autoren stellen fest, dass „dieser nachgewiesene Einfluss auf die Kompetenzen, die Berufswahl sowie die gesellschaftliche Partizipation von Erwachsenen“ ein „deutlicher Beleg für die Bedeutung des Lernfeldes Freiwilliges Engagement als einem eigenen Lernort im Prozess des Aufwachsens“ ist (S. 273). Besonders interessant sind die im achten Kapitel unterbreiteten Vorschläge für die Bereiche

Politik, Praxis und Wissenschaft. Insbesondere der letztgenannte Punkt ist dabei hervorzuheben, da die Autoren an dieser Stelle in sehr reflektierter Weise auf Schwächen ihrer Untersuchung aufmerksam machen und versuchen Möglichkeiten aufzuzeigen, auf welche Weise ihre Studie weiterentwickelt werden könnte.

Die qualitativen und quantitativen Ergebnisse werden in der Untersuchung insofern miteinander in Beziehung gesetzt, als dass die qualitativen Elemente zur Veranschaulichung, Validierung oder Kontrastierung dienen. Leider wird ihnen kein eigenständiger Ergebniswert zugeschrieben, was angesichts der interessanten Fragestellung und dem in der Darstellung der vorangegangenen Studien deutlich gewordenen Erkenntniswert sehr schade ist. Eine weitere Schwierigkeit, die auch von den Autoren selbst reflektiert wird, besteht bei dem gesamten Forschungsdesign darin, dass sie den Erwerb von Kompetenzen nur über die Selbstbeschreibung der Befragten erfassen können.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass die Autoren dieser Studie dem Leser/der Leserin ihr Forschungsprojekt und -anliegen in sehr verständlicher und strukturierter Weise näher bringen können. Insbesondere die Interviewausschnitte tragen zu einer sehr guten Lesbarkeit bei.

Insgesamt handelt es sich um eine interessante Studie, die im Hinblick auf das methodische Vorgehen erweiterbar wäre. Das inhaltlich betrachtete Feld des Kompetenzerwerbs im Ehrenamt ist dabei ein sehr komplexer Gegenstand. Wünschenswert wäre, dass an den hier publizierten Ergebnissen angesetzt würde und forschungspraktische Hindernisse überwunden werden könnten. Letztendlich überzeugt die reflektierte Weise in der sich die Autoren Gedanken über ihr Vorgehen machen und trägt dazu bei, dass diese Studie in einer lohnenden Weise den Blick auf überfachliche Kompetenzen erhellen kann.

Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 362 S., ISBN 978-3-531-15404-6. € 29,90

Abschließend soll auf einen Sammelband hingewiesen werden, der sich in vielschich-

tiger Weise mit den Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten der Betrachtung und Erfassung der überfachlichen Kompetenzen auseinandersetzt. Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentin möchten mit ihrem Band den Diskurs zu Bildung und Kompetenzen erweitern und einen umfassenden Blick auf die überfachliche Kompetenzen lenken, wobei sie die Einbindung in den Diskurs um fachliche Kompetenzen jedoch nicht vergessen. Um das Feld der überfachlichen Kompetenzen zu differenzieren, gehen sie von einer Typologie aus, die überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jugendlichen in soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen unterscheidet.

Der Band gliedert sich in vier Hauptstränge, die durch Beiträge unterschiedlicher Autoren repräsentiert werden. Nach der Klärung von *Begriffen, Möglichkeiten und Grenzen*, beschäftigen sich die Beiträge im zweiten Teil mit *Wandel und Entwicklung* in ihren unterschiedlichen Facetten. Im dritten Teil liegt der Fokus auf den *Perspektiven für Schule und Unterricht* und im abschließenden vierten Teil werden *Projekte zur Förderung von Kompetenzen* vorgestellt.

Im ersten Teil setzt sich zunächst *Heike de Boer* anhand des Begriffs der sozialen Kompetenz mit dem komplexen Gegenstand auseinander. Sie kann dabei herausarbeiten, welche Schwierigkeiten es bei der begrifflichen Fassung der überfachlichen Kompetenzen gibt. Daneben erörtert sie auch die Potenziale, die in der Förderung eben dieser Kompetenzen liegen. Im nächsten Beitrag beschäftigt sich als dann *Roland Reichenbach* mit der Unschärfe des Begriffes der „soft skills“ in einer pointierten und sehr lesenswerten Weise.

Die Beiträge im zweiten Teil legen anschließend ihren Fokus auf Veränderungen in der heutigen Gesellschaft. Nachdem *Klaus Hurrelmann* die Bedingungen des Aufwachsens für Jugendliche dargestellt hat, zeigen *Werner Thole und Davina Höblich* in der Beschreibung von non-formalen und informellen Bildungsprozessen, dass sich der Erwerb von Kompetenzen nicht auf formale Bildungsinstitutionen beschränkt. Nachdem *Anna Brake* den Blick auf den Aspekt des familialen Wandels lenkt und erörtert, welche Auswirkungen dieser Wandel auch auf die Bildungsbiographien von Kindern haben kann, erläutern *Ursula Carle und Diana Wenzel* die Möglichkeiten ei-

ner frühkindlichen Bildung. *Hans-Günter Rolff* setzt sich mit dem komplexen Bereich der Unterrichtsentwicklung auseinander und kann dabei verdeutlichen, welche Möglichkeiten und welche Widerstände sich dabei zeigen. Abschließend geht *Annette Franke* auf die Widersprüchlichkeit der überfachlichen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt ein, die einerseits als „Schlüsselqualifikationen“ (S. 171) gefordert werden und andererseits nur sekundär in die Bewertung bei Einstellungen einfließen.

Im dritten Teil des Bandes wird der Blick auf die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen im Bereich der Schule gerichtet. Zunächst arbeitet *Susanne Thurn* in ihrem Beitrag heraus, wie eine gute Schule aussehen und welche Anforderungen an eben diese und damit verbunden auch an die Schülerinnen und Schülern gestellt werden müssten. Anschließend betrachtet *Susanne Miller* auf welche Weise in der Schule mit Heterogenität umgegangen wird und wie die Selbst- und Sozialkompetenz unter den schulischen Gegebenheiten gefördert werden können. Sodann plädiert *Falko Peschel* in seinem Beitrag für die eingehendere Beachtung überfachlicher Kompetenzen in der Schule und stellt fest, dass sich bis dato die Praxis anders darstellt als sie sein könnte. In der Beschreibung verschiedener Fallbeispiele kann er die Heterogenität einer Schulklasse anschaulich beschreiben, was diesen Beitrag umso lesenswerter erscheinen lässt. Im nächsten Beitrag gehen *Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke* auf die Möglichkeiten und Grenzen ein, die sich aus der Vergabe von Hausaufgaben ergeben. Es wird dabei dargelegt inwiefern Hausaufgaben zur Förderung von Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern beitragen können. Des Weiteren wird veranschaulicht inwiefern Förderung gelingen kann und welche Herausforderungen noch zu bewältigen sind. Nachdem *Marius Harring* in seinem Beitrag auf die Lebenslage jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Bezug auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen in formalen und non-formalen Bildungsprozessen eingegangen ist und darstellen kann, welche wichtige Rolle gerade außerschulischen Bildungsarten dabei zukommt, schließen *Falk Radisch, Ludwig Stecher, Natalie Fisch und Eckhard Klieme* den dritten Teil des Bandes mit einem Beitrag zu den Möglichkeiten der Kompetenzförderung in Ganztagschulen, welcher

sich auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) stützt. Es wird festgestellt, dass es insbesondere „von Merkmalen individueller Teilnahme und von Qualitätsmerkmalen der Angebote“ (S. 286) abhängt, inwiefern die Ganztagsangebote ihre fördernde Wirkung entfalten können.

Im vierten Teil werden einige Projekte vorgestellt, die sich mit der Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer, wie auch fachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Die vorgestellten Projekte können dabei aufzeigen, welchen wichtigen Beitrag die Förderung dieser Kompetenzen im Alltag vieler Schulkinder beinhaltet und auf welche Weise diese Kompetenzen in der Praxis gefördert werden können. Beispielfähig soll an dieser Stelle dabei auf das von *Carsten Rohlf*s vorgestellte Projekt zum Mentoring hingewiesen werden. Das Projekt „Diagnose, Förderung, Ausbildung“, welches 2006 an der Universität Bremen initiiert wurde, legt dar, auf welche Weise sowohl angehende Lehrkräfte als auch die betreuten Kinder durch eine Mentoring-Beziehung profitieren können. Aber auch die anderen dargestellten Projekte (*von Arianne Garlich; Ute Geiling & Ada Sasse; Gisela Steins & Michael Maas; Brigitte Kottmann*) bieten leistungswerte Projektbeschreibungen, die zum Nachahmen anregen sollten. Bei solchen interessanten Projekten ist zu hoffen, dass weitere Projekte in diesem Bereich entstehen, da sie sowohl für die angehenden Lehrkräfte, als auch für die Kinder ein wichtiges Lernfeld darstellen können.

Leider muss angemerkt werden, dass es keinen Beitrag in dem Band gibt, der sich explizit mit den Möglichkeiten einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive auf den komplexen Sachverhalt der überfachlichen Kompetenzen auseinandersetzt. Wie man auch an der zuvor vorgestellten Studie von Wiebken Düx u.a. sehen konnte, könnte sich in der Hinwendung zur rekonstruktiven Forschungslogik ein fruchtbarer Boden für die Perspektive auf überfachliche Kompetenzen erschließen und eine sinnvolle Erweiterung für diesen Diskurs bieten. Dennoch bleibt festzuhalten, dass dieser Band für diejenigen, die sich für den Bereich der überfachlichen Kompetenzen interessieren, eine vielschichtige Sammlung unterschiedlicher Beiträge bereithält, die aufgrund der fachlichen Breite eine große thematische Vielfalt liefern können.

Wolfram Kulig

Werner Vogd: Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2005, 268 S. ISBN 978-3-938094-46-4, € 28,00

Werner Vogds Schrift greift ein zentrales Problem qualitativen Forschens auf und bearbeitet es in bemerkenswerter Weise. Als ein methodologisches Thema ist es nicht von aktuellen empirischen Fragestellungen abhängig, sondern als Begründungsproblem der qualitativen Forschung von allgemeiner Bedeutung.

Mit wenigen Worten markiert Werner Vogd am Anfang seines Textes ein zentrales Problem der Methodologie qualitativen Forschens in der Sozialwissenschaft: das Dilemma, zwischen einer konstruktivistischen Theorieposition einerseits und der Vernachlässigung dieser Position im praktischen Forschungshandeln andererseits.

„Wir wissen uns zwar im Wittgensteinischen Käfig der Sprache gefangen – die von uns interpretierten Texte stellen im gleichen Sinne Konstruktionen dar, wie unsere wissenschaftliche Interpretation – doch dies hindert uns normalerweise nicht daran, unser wissenschaftliches Alltagsgeschäft ungestört weiter zu betreiben“ (S. 11). Auch wenn uns konstruktivistische Annahmen nahe stehen, stützen wir uns im konkreten Forschen doch immer wieder auf die Vorstellungen eines inneren Seelenwesens, dass die Welt erlebt und interpretiert. Eben diese Vorstellungen sind jedoch laut Vogd nichts anderes als Rückgriffe auf das ‚alte‘ Subjekt-Objekt-Schema („Descartesche Krücken“), dass zwar im Forschungsalltag plausible Ergebnisse ermöglicht, theoretisch jedoch nicht überzeugen kann.

Eine demgegenüber stringent konstruktivistisch aufgebaute Epistemologie ist weniger leicht in der Forschungspraxis umzusetzen. Wie der Autor selbst anmerkt, erscheint sie vielmehr als „Spiel mit dem Feuer“; denn allzu schnell erscheinen unter dieser Prämisse Forschungsergebnisse als kontingent (i. S. von immer auch anders möglich) und damit letztendlich beliebig.

Zudem scheint es nicht nur forschungspraktisch sondern auch theoretisch-reflexiv

äußerst schwierig, eine konstruktivistische Perspektive umfassend umzusetzen: „Das Unterscheiden zu Unterscheiden, den Raum des Denkens zu denken, unseren Diskurs in den Diskurs einzubeziehen erzeugt dann schnell jenes Schwindelgefühl, das uns den Eindruck gibt, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Wenn die übliche Ordnung – der Subjekte hier und der Objekte dort – ins Wanken kommt, erscheint Angst.“ (S. 12).

Trotz dieser Probleme steckt sich Werner Vogd das Ziel, eine konsequent konstruktivistische Methodologie bzw. – genereller gesprochen – eine hinreichende erkenntnistheoretische Fundierung der qualitativen Sozialforschung überhaupt zu versuchen. Inwieweit ihm dies gelingt, muss sich erweisen – fachlich bedeutsam und intellektuell herausfordernd ist sein Projekt allemal.

Der Vorstellung von Vogds Unternehmen folgt, in den Text einführend, ein „kurzer Reiseführer“ (S. 16), der zehn Kapitel ankündigt (obwohl die Schrift nur neun inhaltliche Kapitel aufweist), von denen sechs theoretische Fragen methodologischer und epistemologischer Art behandeln und drei Forschungsbeispiele aus dem Bereich Medizinsoziologie vorstellen. Diese Stationen ist der Leser eingeladen zu besuchen, wobei ihm die Auswahl der Reiseroute, d.h. die Lesereihenfolge – wie ausdrücklich betont wird – selbst überlassen bleibt.

Es ist nicht möglich, alle Stationen der Reise innerhalb dieser Rezension zu besuchen, weshalb sie selektiv bleiben muss. Vorgestellt und diskutiert werden hier der Abschnitt 1 der theoretischen Überlegungen, der die zentrale Idee des Buches behandelt, und das dritte der vorgeführten Anwendungsbeispiele (Abschnitt 9).

Vogds Überlegungen im ersten Abschnitt bereiten eine Annäherung von Systemtheorie und empirischer Sozialforschung vor. Die angestrebte Verbindung wird dabei sowohl von theoretischer als auch von methodischer Seite in Angriff genommen. Dazu wird der empirische Gegenstandsbezug der Systemtheorie ausgelotet sowie Chancen und Risiken des Konzepts im Hinblick auf die qualitative Sozialforschung untersucht. Die Annäherung qualitativen Forschens an die Systemtheorie wiederum geschieht vor allem über eine weitere Explikation der oben angedeuteten Probleme und mündet schließlich in einem

Auswahlprozess, der aus der Vielzahl der methodischen Zugänge und methodologischen Begründungsmuster die herausstellt, die einer systemtheoretischen Perspektive nahe kommen.

Auf Seiten der Systemtheorie markiert Vogd zum einen den Aspekt der Nützlichkeit der Theorie selbst, der Anschlüsse zur Empirie voraussetzt, zum anderen „wird über kurz oder lang auch ihr theoretisches Programm verlangen, den eigenen Bezug zur Empirie zu explizieren“ (S. 21). Dieser Bezug, so die Argumentation des Autors, ist gewissermaßen ein blinder Fleck innerhalb der Systemtheorie. Sie setzt sich zweifellos mit Konzepten empirischer Gegenstände auseinander, versäumt es aber, das Wie dieses Gegenstandsbezuges darzustellen. Dies erweist sich als besonders problematisch, wenn versucht wird, die Luhmannsche Methode der Begriffs- und Theoriebildung zu vermitteln. Aufgrund der fehlenden methodischen Explikationen scheint die systemtheoretische Theoriebildung oft als individuelle Kunstfertigkeit und – so Vogd mit spitzer Feder – „bleibt dem nachfolgenden Systemtheoretiker nichts weiter übrig, als intuitiv zu versuchen, dem Meister dadurch zu folgen, dass man so tut als ob man es genauso könne“ (S. 22). Während also die Systemtheorie empirische und auch methodisch reflexive Anschlussmöglichkeiten erlauben muss, um sich nicht in einer abstrakten Selbstbezüglichkeit zu verlieren oder gar eine „transzendente Gestalt“ (S. 23) anzunehmen, sieht Vogd auf Seiten der rekonstruktiven Sozialforschung vor allem erkenntnistheoretische Probleme, die diese als hermeneutisches Erbe bearbeiten muss. Sie liegen vor allem in dem Dilemma, sich stets zwischen einer subjektivistischen oder einer objektivistischen Position entscheiden zu müssen. Die erstere fühlt sich in der Nachfolge Diltheys und Webers einem subjektiv gemeinten Sinn verpflichtet, den es erschließend zu rekonstruieren gilt. Die generellen Schwierigkeiten einer solchen Position, die prinzipielle Unverfügbarkeit der Weltdeutungen des Anderen, die auch common sense Typologien, wie Schütz sie entwickelt, nicht ausräumen können, sind hinreichend bekannt und bilden die Grenzen derartig subjektivistischer Zugänge. Die objektivistische Gegenposition bilden strukturalistische Ansätze (die Vogd am Beispiel von Oevermanns objektiver Hermeneutik darstellt), deren Erkenntnisziel nicht im

subjektiv Gemeinten liegt, sondern in einem objektiv begreifbaren Interpretationszusammenhang, der verschiedene sinnhafte Anschlüsse ermöglicht (S. 23). Der Regelbegriff, der einer solchen (auf den ersten Blick durchaus systemtheoriekompatiblen) Position zugrunde liegt, ist jedoch ein objektivistischer: Der einzelne Akteur steht in einer „generalisierten Ich-Wir-Beziehung“ einem sozialen Regelwerk gegenüber, was es letztlich erlaubt, die Bedeutung eines Textes aus den „Struktureigenschaften dieser objektiven Interaktionsordnung“ zu erschließen (S. 24), also eine privilegierte Beobachtungsposition ermöglicht. Die Annahme eines solchen Standpunktes ist mit der Systemtheorie (und eigentlich mit jeder konstruktivistischen Methodologie, so möchte man hinzufügen) nicht vereinbar.

Auch wenn Vogd all diese Positionen sehr knapp, sprachlich und inhaltlich hoch verdichtet darstellt und die Lektüre keine leichte ist, zeigt seine Analyse doch die Schwierigkeiten (i. S. der oben ausgeführten methodologischen Probleme), die den verschiedenen Zugängen innewohnen.

Welche Perspektive nun die Systemtheorie für die qualitative Sozialforschung jenseits von subjektivem Sinn und objektiven Regeln bietet, zeigt der Autor im nächsten Gedankengang und entwickelt damit seine zentrale These. Entscheidend ist dabei der Luhmannsche Kommunikationsbegriff. Dieser basiert bekanntlich auf der Differenz von Information, Mitteilung und Verstehen und eröffnet die Möglichkeit, Kommunikationen als funktional zu begreifen. Es braucht vor diesem Hintergrund bei der Interpretation von Daten keine Einheit von Information und Verstehen unterstellt werden, vielmehr geht eine Interpretation der Frage nach, welche Bedeutung die jeweilige Kommunikation für kommunikative Anschlüsse hat.

Denn in diesen Anschlüssen drücken sich die Interpretationen, Zurechnungen und Erwartungen aus, die es für den Sozialforscher zu erschließen gilt. Er beobachtet als Beobachter zweiter Ordnung diese Prozesse und versucht, „die jeder Kommunikation *implizit* innewohnende Praxis der Selektion von Sinn, der Notwendigkeit dem Gegenüber Einstellungen und Motive Zurechnungen *zurechnen* zu müssen“ (S. 26) zu explizieren. In systemtheoretischer Terminologie ausgedrückt, beobachtet man anhand dieser Selektionsprozesse die Genese

von Sinn und zwar ohne – und da betont Vogt ausdrücklich – auf Konstruktionen wie „freier Wille“ oder „exteriore Normen“ zu rekurrieren. Es ist offensichtlich, dass eine Kommunikation verschiedene Anschlüsse ermöglicht, (die als Folgekommunikation beobachtbar sind) bzw. theoretisch gesprochen verschiedene Zurechnungen aktualisieren kann. Vogd spricht hier von verschiedenen Texturen, aus deren jeweils differenten Blickwinkel ein anderer Sinn generiert wird. Die Identifikation dieser unterschiedlichen Zurechnungen markiert er ebenfalls als Aufgabe der Sozialforschung. Als Ergebnisse derartiger Forschungsarbeiten erscheinen verschiedene „Orientierungsrahmen“, die sozusagen in verschiedener Weise Sinn „herstellen“.

Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens und dem (nahe liegenden) Hinweis, dass der empirische Ort für eine solche Forschung die Gruppe ist, zeigt Vogd die Dokumentarische Methode bereits als das Verfahren auf, das seiner Meinung nach das am besten mit der vorgestellten Methodologie zu vereinbarende ist. Nachdem der Autor einige Schwierigkeiten seiner Position beleuchtet hat (nicht zuletzt die „habituelle Distanz der Systemtheoretiker gegenüber den methodischen Fragen der Sozialforschung“), widmet er die folgenden Gedanken des ersten Abschnittes der Verbindung zwischen seinen methodologischen Überlegungen und Bohnsacks Dokumentarischer Methode. Dabei gelangt man über die verschiedenen Interpretationsschritte (formulierende und reflektierende, komparative) schließlich zu einer multidimensionalen Typologie, die die Orientierungsrahmen der Akteure im oben genannten Sinne herausarbeitet. Vogd zeigt auf, dass sich beide Seiten stimmig ergänzen und der angestrebte „Brückenbau“ zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung in diesem Fall möglich und gewinnbringend ist.

Auch wenn die hier vorgeführte Anbindung an die Systemtheorie wohl kaum für alle Facetten der qualitativen Forschung und ihre (teils eigenständigen) Methodologien nutzbar ist (auch weil man mit den „Descart'schen Krücken“ gut zurechtkommt), führt Vogd doch konsequent eine Forschungsmethodik vor, die jenseits von Subjekt und Objekt operiert und löst somit seinen Anspruch ein.

Die folgenden „Reisestationen“ des Theorietils behandeln zentrale Termini der bisherigen Ausführungen (Beobachter,

Fremdverstehen, Polykontextualität) detaillierter. Sie können tatsächlich in beliebiger Reihenfolge gelesen werden, da sie alle den Charakter eigenständiger Aufsätze tragen. All diese Überlegungen können hier nicht intensiv besprochen werden. Der Leser sollte sich jedoch auf in jedem Falle anspruchsvolle und z. T. auch voraussetzungsreiche Lektüre einstellen, die aber sehr lohnend ist und mit einer Vielzahl an (vor allem soziologischen) Verbindungen und Verweisen immer wieder überrascht.

Lediglich auf den Beispielteil der Schrift soll noch ein Blick geworfen werden. Vom ersten Eindruck her wirken die Falluntersuchungen wie ein Anhang an ein methodologisch und erkenntnistheoretisch ausgearbeitetes Buch. Tatsächlich sind zwei der Studien vom Autor bereits an anderer Stelle publiziert worden und hier wohl als Exempel für die dargestellten methodischen Zugänge gedacht. Das letzte der vorgestellten Beispiele (Kapitel 9) ist mit „Habitus und Kommunikation – Reproduktion von Organisation in einer psychosomatischen Abteilung“ überschrieben und stellt ein Problem der medizinsoziologischen Organisationsforschung vor. Mit dem Ziel, den überindividuellen Charakter der Organisation auszuloten und deren Eigengesetzlichkeiten in den Blick zu nehmen, werden konkrete Kommunikationssituationen formulierend und reflektierend interpretiert. Angenehm knapp und präzise arbeitet Vogd als zentralen „modus operandi“ der untersuchten Abteilung einen Mechanismus heraus, der Behandlungsaufträge und Verantwortlichkeiten entlang der Machthierarchien auf das jeweils schwächere Glied verweist. Besonders im Beispiel ab Seite 235 wird deutlich, dass letztlich nach der ärztlichen Hierarchie sogar die Patientin in diesen Modus einbezogen wird und selbst mit dem „allmächtigen“ Chefarzt verhandeln soll. Dieser Modus findet sich in allen zum Fall gezeigten kommunikativen Situationen als wiederkehrendes Muster der Realitätskonstruktion, unabhängig davon, ob Diagnosen, Zuständigkeiten oder Behandlungsstrategien thematisiert werden. Der Autor zeigt außerdem, dass sich derartige Muster immer wieder reproduzieren, indem sie von den jungen (am unteren Ende der Hierarchie stehenden) Ärzten übernommen werden und damit verhältnismäßig zeitstabil die Organisation prägen.

Neben einem gewissen Unbehagen im Hinblick auf eine eigene mögliche Patientenrolle vermittelt die Studie dem Leser vor allem einen Einblick in Forschungs- und Interpretationsarbeit, die sich einem systemtheoretisch geprägten Kommunikationsbegriff verpflichtet fühlt, und sich entsprechend als eine Beobachtung zweiter Ordnung begreift. Auch wenn auf die komplizierten theoretischen Entwicklungen des ersten Buchteils kaum Bezug genommen wird, zeigen die Interpretationsergebnisse doch, welches Erkenntnispotential in einer systemtheoretisch begründeten Sozialforschung liegt.

Insgesamt betrachtet ist Werner Vogts Schrift – um in der oben gewählten Terminologie zu verbleiben – eine klare Reiseempfehlung. Das bearbeitete Problem ist innerhalb der qualitativen Forschung zentral, die vorgeschlagene Lösung theoretisch anspruchsvoll und überzeugend. Die Reise ist voraussetzungsreich (auch das als Erläuterung der Systemtheorie gedachte zweite Kapitel ist keineswegs eine Einführung in die Grundgedanken sondern selbst schon anspruchsvoll), aber in jedem Fall lohnend und auch die Möglichkeit, die Reiseroute nach den eigenen Interessen festlegen zu können, ist durchaus reizvoll.

Anke Wegner

Anne Schippling: Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2009, ISBN: 978-3-86649-171-7, 254 S., 28,00 €.

Die Studie von Anne Schippling zum Philosophieunterricht beschäftigt sich in europäischer, interkultureller Perspektive mit der Frage der Möglichkeit von Bildung und spezifisch mit der Frage der philosophischen Bildung im Philosophieunterricht auf der Grundlage von Vernunft. Die Autorin versteht ihre Arbeit als einen Beitrag zum Neubeginn der Kritischen Erziehungswissenschaft, in der die Entwicklung einer kritischen Bildungstheorie mit einer empirisch ausgerichteten Bildungsforschung verknüpft wird. Zugleich verortet die Autorin ihre Studie als Kritische Bildungsforschung, indem sie fragt, ob und wie philosophische Bildung im Bildungsgang der Schüler statthat und statthaben kann. Die

innovative Studie nimmt erstmals qualitativ-empirisch Bildungsprozesse im Philosophieunterricht in den Blick.

Im ersten Teil der Arbeit legt Schippling zentrale Aspekte der radikalen Vernunftkritik zugrunde. Dabei hebt sie mit Bezug auf die *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1981) die Ausgangssituation einer elementaren Erschütterung des Aufklärungsbewusstseins als europäischem Paradigma durch den Zweiten Weltkrieg und *Auschwitz* hervor. Mit Jean-Francois Lyotard (1986) skizziert sie den Untergang der Metaerzählungen, mithin auch der Erzählung der Aufklärung, wobei die radikale Pluralisierung von Vernunft, plurale Rationalitäten zum Signum der Postmoderne werden und die Verfasstheit von Gesellschaften im Ganzen prägen.

Im Anschluss an die Reflexion auf den Begriff der Bildung beschreibt Schippling philosophische Bildung als „Arbeit am Logos“ (Steenblock 2000), als den Prozess des Philosophierens und betont die enge Verknüpfung des Philosophierens mit der Reflexion, dem Gebrauch der Vernunft, wobei jedoch im Kontext radikaler Vernunftkritik an einem Fortschreiten der Menschheit zu vernünftiger Selbstbestimmung, zu Autonomie und Mündigkeit auf der Basis von Vernunft nicht mehr festgehalten werden kann. Anschließend an Adornos „Theorie der Halbbildung“ (1972) und im Rückgriff auf Hans-Christoph Kollers Bildungsbegriff (1999) sieht Anne Schippling Bildungstheorie letztlich nicht einfach als unglaubliche Metaerzählung, sie müsse sich jedoch postmodernen Herausforderungen stellen. Anne Schippling stellt die Frage nach philosophischer Bildung auf der Grundlage von Vernunftgebrauch deshalb neu, indem sie fragt, ob „philosophische Bildung im Sinne von Aufklärung innerhalb des europäischen Philosophieunterrichts überhaupt statt[findet] und in welcher Weise (...) sie sich möglicherweise an diesem Ort [manifestiert]“ (S. 59). Darüber hinaus und auf konzeptioneller Ebene beschäftigt sich Schippling mit der Frage, ob philosophische Bildung als Aufklärung auf der Grundlage von Vernunft in der Postmoderne noch denkbar erscheint und wenn ja, in welcher Weise. Schippling hebt damit auf die Konzeption einer philosophischen Bildung ab, die die gegenwärtige gesellschaftliche Situation konstruktiv einfängt.

Die Untersuchung fokussiert exemplarisch auf den portugiesischen Philosophie-

unterricht. Die Autorin begründet dies u.a. mit historischen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, aber auch mit der Situation der Portugiesen als „verirrte Abendländer“ (Lourenço 1997, S. 97) sowie mit der Relevanz des Bezuges auf die *alma portuguesa* und ihrem Gefühl der *saudade*. Die portugiesische Philosophie als „Philosophie der *saudade*“ spiegelt die Besonderheit der portugiesischen in der europäischen Kultur wider, wobei in der portugiesischen Philosophie auch versucht wird, Eigenheiten der *alma portuguesa* in Abgrenzung zu anderen europäischen Kulturen zu verteidigen. Es zeigt sich auch im Hinblick auf das Fach Philosophie, dass tradierte Modelle von Erziehung und Kultur, Grundpfeiler eines traditionell ausgerichteten Unterrichts, vor dem Hintergrund ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, der Pluralisierung des Denkens und Handelns, ins Wanken geraten, wobei dem Philosophieunterricht auch gegenwärtig eine besondere Rolle bezüglich der Bewahrung des kulturellen Erbes Portugals, der nationalen Identität, zugeschrieben wird. Vor dem Hintergrund der Aufgabe des Philosophieunterrichts, auch ein europäisches Bewusstsein zu erzeugen, fragt Schippling deshalb, inwiefern der portugiesische Philosophieunterricht einen Ort darstellt, „an dem sich die nationale Identität der Portugiesen im Horizont ihrer Identität als Europäer entwickeln kann“ (S. 52) und schließt, dass gerade der portugiesische Philosophieunterricht im Spannungsfeld der Entwicklung nationaler Identität und einer Identität als Europäer ein Ort sein kann, an dem heterogene Diskurse aufeinandertreffen können. Schippings Verständnis ihrer Untersuchung als einen Beitrag zur Konzeption einer europäischen philosophischen Bildung stellt eine spannende Fragestellung gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels dar. Gleichwohl wäre der Rekurs auf die *alma portuguesa*, auf ein kulturelles Erbe im Singular sowie insbesondere die Vorstellung einer nationalen Identität als Bezugspunkte ihrer Untersuchung durchaus kritischer zu beleuchten, zumal gerade aufgrund der pluralen Verfasstheit von Gesellschaft(en) von solchen einheitssuggestierenden Konzepten meines Erachtens nicht mehr ausgegangen kann. Dies belegen entsprechend teils auch die Erfahrungen der Schüler, die sie im Kontext des empirischen Materials aufgreift.

Im zweiten Teil der Studie steht die empirische Untersuchung im Zentrum. Mit Blick auf die philosophische Reflexion als Voraussetzung für philosophische Bildung fragt sie, ob im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Bedingungen philosophische Reflexion und Bildung im Philosophieunterricht verwirklicht werden, überhaupt realisierbar und auch anzustreben sind. Im Rekurs auf die Bildungsgangforschung und -didaktik vertritt Schippling zudem eine kritische Haltung gegenüber der Möglichkeit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Zu hinterfragen sei die Möglichkeit eines selbstständigen Gebrauchs der Vernunft als Voraussetzung für eine „intergenerationelle Kommunikation“ (Meyer 2005, S. 34), die auf Bildung, auf die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die gemeinsame Lösung von Entwicklungsaufgaben gerichtet ist. Hierbei zieht sie in Betracht, dass eine gegenseitige Anerkennung der Andersartigkeit von Lehrer- und Schülerdiskursen teils auch unmöglich ist und so potenziell die Möglichkeit intergenerationaler Kommunikation in Frage zu stellen ist. Schippling stellt damit eine kritische Rückfrage an schulische Lernbedingungen und die Art, wie diese die Entwicklung der Diskurse im Philosophieunterricht beeinflussen. Dies erscheint gerade deshalb relevant, weil die Lehrpläne des Faches durch die Forderung nach einem autonomen Vernunftgebrauch, nach der Entfaltung philosophischer Aktivität bzw. nach selbstständigem und kritischem Philosophieren geprägt sind. Ergebnisse einer quantitativen Studie zum Philosophieunterricht in Portugal belegen außerdem, dass Lehrer weitgehend übereinstimmend der Ansicht sind, dass im Philosophieunterricht Bedingungen zu schaffen sind, die es ermöglichen, Schüler zur Praxis des Denkens zu führen, und ein an Kant anschließendes Konzept der Aufklärung vertreten, das Ziel, Mündigkeit bzw. einen autonomen Vernunftgebrauch zu erreichen.

Die empirische Studie befasst sich mit dem Philosophieunterricht in einer 10. und 11. Klasse an zwei Gymnasien. Als Erhebungsmethoden werden die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts, zudem das fokussiert-problemlösende Interview mit den Lehrern und die Gruppendiskussion mit den Schülern eingesetzt, die miteinander trianguliert werden. Die Datenauswertung bezüglich der Manifestation philosophischer Reflexion in zwei ausgewählten

Unterrichtsequenzen erfolgt, indem zunächst die inhaltlich-methodische Struktur der Sequenzen im Fokus steht und sodann das Verhältnis der Diskurse im Unterricht im Anschluss an Koller (1999) und im Rückgriff auf Lyotard herausgearbeitet wird. Die Analyse der Interviews und der Gruppendiskussionen umfasst die Rekonstruktion der subjektiven Deutungen der Akteure bezüglich gewählter Unterrichtssituationen.

Der Fallvergleich zeigt zunächst, dass an beiden Gymnasien die Entwicklung eines Widerstreits der Diskurse und Rationalitäten lediglich in geringem Umfang möglich erscheint und kaum Raum für die Entwicklung des Vernunftgebrauchs der Lernenden gegeben wird. In beiden Fällen wird der Unterricht inhaltlich und methodisch von den Lehrerinnen bestimmt, wobei bei einer Lehrerin ein präskriptiver Diskurs vorherrscht, der auch ökonomische Elemente umfasst und die Funktion eines Metadiskurses einnimmt, und bei einer weiteren Lehrerin ein interrogativer Diskurs mit präskriptivem Charakter dominiert. Diskurse der Schüler werden im ersten Fall gar nicht, im zweiten Fall häufig nicht anerkannt. Im zweiten Fall wird die Dominanz des Diskurses der Lehrerin punktuell auch aufgebrochen und es zeichnet sich im Ansatz ein Widerstreit der Diskurse ab, so dass hier dem Vernunftgebrauch der Schüler Raum gegeben wird und dann auch die Heterogenität der Diskurse der Schüler, die auf unterschiedliche Denkstrukturen, Lebensarten und kulturelle Muster verweisen, seitens der Lehrerin anerkannt wird. Es zeigt sich zudem, dass Lehrer und Schüler ähnliche Auffassungen bezüglich der Relevanz der Reflexion im Philosophieunterricht vertreten und sowohl die beiden Lehrerinnen als auch die Schüler die Entwicklung eines selbstständigen Vernunftgebrauchs im Philosophieunterricht als zentral erachten. In den Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass im ersten Fall die Lehrerin ihre Unterrichtsgestaltung bezüglich der Ermöglichung selbstständiger Reflexion dennoch nicht kritisch betrachtet und sich auch bezüglich institutioneller Bedingungen eher rechtfertigt, während im zweiten Fall die Lehrerin ihren Unterricht selbstkritisch kommentiert und institutionelle Bedingungen (Lehrplanvorgaben, Zeitdruck, Leistungsbewertung) kritisch reflektiert. In den Gruppendiskussionen wird ersicht-

lich, dass sich die Vorstellungen der Schüler vom Unterricht und der dortigen Realisierung der Entwicklung persönlicher Reflexion teils voneinander unterscheiden; die Mehrheit der Schüler jedoch stellt den Unterricht nicht kritisch in Frage. Die Deutungen der Schüler lassen vermuten, dass im Unterricht des Gymnasiums auch im Allgemeinen nur wenig Wert auf die Entwicklung von kritischem Vernunftgebrauch gelegt wird, vielmehr die Vermittlung von Wissen im Zentrum steht, ohne eine kritische Reflexion anzuregen.

Schippling stellt eine recht starke Diskrepanz zwischen vorfindlichen Ansprüchen an Philosophieunterricht und der Unterrichtspraxis fest, was im Rahmen der qualitativen Studie vorrangig auf institutionelle Bedingungen, hauptsächlich überladene Lehrpläne und den gegebenen Zeitdruck, zurückgeführt wird. Die Ergebnisse verweisen aber auch auf die didaktische Kompetenz der Schüler, die für die Reflexion auf die Spannung zwischen den Ansprüchen an Unterricht und dessen Realität aufschlussreich ist. So sehen sich die Schüler in der selbstständigen Reflexion im Philosophieunterricht im Vergleich zu anderen Fächern durchaus unterstützt und sind sich bewusst, dass aufgrund institutioneller Bedingungen die Entwicklung autonomer Reflexion eingeschränkt ist; sie bringen jedoch auch Beispiele aus dem Unterricht ein, in denen sie im selbstständigen Philosophieren und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt wurden. Schippling schließt: „Es ist daher festzuhalten, dass das Ziel der Aufklärung in ihrem traditionellen Sinne als vollständiger Verwirklichung von autonomer Vernunft die Realität des Philosophieunterrichts verfehlt, dass die Entwicklung eines kritischen Denkens aber doch in verschiedenen Situationen punktuell möglich ist, wie sich an den Deutungen der Schüler gezeigt hat“ (S. 196).

Das methodische Vorgehen, insbesondere die Triangulation der Methoden und das Einbeziehen der subjektiven Deutungen nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler – im Anschluss an das von Meinert A. Meyer geleitete Forschungsprojekt zur Schülerpartizipation – zeigt erneut, dass gerade die Zusammenschau der Perspektiven von Lehrern und Schülern im konkreten Rekurs auf Unterricht, auf gemeinsam geteilte Ereignisse, zu differenzierten Befunden über Unterricht und Möglichkeiten und Bedingungen sei-

ner Gestaltung sowie zu Fragen des Lernens, der Bildung führt.

Der dritte Teil der Untersuchung umfasst Entwürfe zu einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Schippling zielt dabei auf eine veränderte Konzeption von Vernunft als Bedingung für eine philosophische Bildung, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, der *condition postmoderne*, gerecht werden kann. Mit Blick auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung entwickelt sie zunächst eingängig die Dimensionen Macht, Autonomie, Kritik, Sprache, Erfahrung und Kultur als Elemente einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang. Sie betont darüber hinaus mit Blick auf die Befunde ihrer Untersuchung, dass sich die Dialektik der Aufklärung in der Institution Schule und auch im Philosophieunterricht in den nicht überwindbaren Antinomien des pädagogischen Handelns spiegelt. Zu bedenken wäre hierbei meines Erachtens, dass die Antinomien pädagogischen Handelns in unterschiedlichen unterrichtlichen oder schulischen Umgebungen durchaus auch unterschiedlich zum Tragen kommen können. So dürften sich beispielsweise die Antinomien von Organisation und Interaktion oder auch von Einheit und Differenz auch abgeschwächt realisieren, wenn etwa von Arbeitsgemeinschaften oder auch spezifischen Konzepten wie dem bilingualen Sachfachunterricht die Rede ist, die teils nicht durch curriculare Vorgaben und weniger durch einen ökonomischen Diskurs geprägt sind.

Eine Konzeption von Vernunft im Bildungsgang auf der Grundlage der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns wäre, so folgert Schippling, zunächst als „Vernunft im Widerstreit“ (S. 219) vorstellbar. Schippling hebt darauf ab, die Pluralität und Heterogenität der Diskurse anzuerkennen und hierbei auch eine Kritik von Diskursen, die eine Metaposition beanspruchen und andere Diskurse unterdrücken (insbesondere der ökonomische Diskurs), in Betracht zu ziehen. Die Autorin fährt fort: „*Vernunft im Widerstreit* wäre im Philosophieunterricht als ein Widerstreit der verschiedenen Rationalitäten, die sich in den Diskursen manifestieren, vorstellbar, während es dabei nicht darum geht, einen Konsens zwischen den Rationalitäten zu finden, sondern ihren Widerstreit offenzuhalten, damit sie sich entfalten können. Auf dieser Grundlage könnten

die Diskurse der Schüler und Lehrer eine gegenseitige Anerkennung finden“ (S. 220, H.i.O.). Die Akzeptanz der Heterogenität von Diskursen bedinge zudem die Anerkennung von Erfahrungen, die sich in den Diskursen manifestieren, sowie auch eine Anerkennung fremder kultureller Muster. Philosophieunterricht auf der Basis einer Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als Vernunft im Widerstreit könnte dann, so die Autorin, zu einem Ort werden, an dem die Bildung einer europäischen Kultur stattfindet, die keinen Metastatus gegenüber anderen, außereuropäischen Kulturen beansprucht, und an dem die Anerkennung der Vielfalt unterschiedlicher kultureller Muster innerhalb Europas unterstützt wird.

Hinsichtlich der Ausgangsfrage der Untersuchung fasst die Autorin zusammen, dass philosophische Reflexion im Unterricht in verschiedenen Situationen stattfindet, jedoch nicht als eine Verwirklichung der Erzählung der Aufklärung verstanden werden kann; philosophische Reflexion sei vielmehr in eine Pluralität von Diskursen eingebettet, die im Unterricht aufeinanderprallen, so dass Autonomie nur punktuell auftritt und so ihre teleologische Dimension verliert. Der philosophische Diskurs, philosophische Reflexion und ein problematisierender Vernunftgebrauch müsste die Schüler bei der Entwicklung einer Orientierung im Widerstreit der Diskurse und bei einem ethischen Umgang mit Differenz unterstützen. Schippling ist der Auffassung, dass angesichts einer zunehmenden „Vermischung von Kulturen“ (S. 223) die Entwicklung einer solchen interkulturellen Dimension von Vernunft besonders dringlich ist und schließt, dass auf diese Weise letztlich auch „die Herausbildung einer europäischen kulturellen Identität“ gefördert werden kann, die Fremdheit anerkennt und zugleich ihren eigenen Horizont erweitert.

Ein Verständnis von Bildungsgang als einem Gang, auf dem ein Fortschreiten auf der Grundlage der Lösung von Entwicklungsaufgaben stattfindet und welcher als *telos* den Zustand der Autonomie einschließt, stellt Schippling ebenso in Frage wie das Meyersche Stufenmodell zur Lösung von Entwicklungsaufgaben, weil die Stufe der intergenerationellen Kommunikation die Autonomie der Lernenden voraussetzt, die jedoch aufgrund der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns unterlaufen wird. Eine intergenerationelle

Kommunikation auf der Grundlage der Autonomie der Akteure kann, so Schippling, nicht als ein realisierbares höchstes Niveau der Lösung von Entwicklungsaufgaben normativ eingefordert werden, sie erachtet die Entwicklung einer solchen Kommunikation allenfalls als punktuell vorstellbar. Vielmehr vertritt sie „die Vorstellung eines philosophischen Gangs als Bildungsgang im Sinne einer Bewusstwerdung des Widerstreits der Diskurse und dessen Verteidigung“ als fruchtbare Vorstellung für einen Philosophieunterricht unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen (S. 229). Mit Blick auf den Philosophieunterricht wäre nach Schippling die zentrale Entwicklungsaufgabe, dass Schüler lernen, sich der Differenz und Pluralität der Diskurse sowohl im Unterricht als auch in ihrer Lebenswelt bewusst zu werden, und dass sie es auf dieser Basis als sinnhaft empfinden, Pluralität anzuerkennen und zu versuchen, sich in ihr zurechtzufinden, ohne dies jedoch auflösen zu wollen. Der philosophische Gang im Philosophieunterricht wird erst dann zum Bildungsgang, wenn die Schüler ein Bewusstsein von der Pluralität möglicher Denkwege und Diskursarten sowie Identitätsstrukturen entwickeln, die den Widerstreit zwischen heterogenen Diskursen anerkennen und offen für die Bildung neuer Diskurse sind. Zugleich konstatiert Schippling, dass die Entwicklungsaufgabe einer subjektiven Auseinandersetzung mit der radikalen Pluralität von Diskursen als objektiver gesellschaftlicher Realität nicht als lösbare, abschließbare Aufgabe zu verstehen ist. Bildung von Identität begreift sie als nicht abschließbaren Prozess, der sich innerhalb der Pluralität der Diskurse immer wieder neu strukturiert. Abschließend verweist die Autorin mit Bezug auf die Möglichkeit philosophischer Bildung im europäischen Philosophieunterricht pointiert auf die von ihr vorgeschlagene Konzeption von Vernunft im Bildungsgang als konstruktiven Beitrag: „Philosophische Bildung wäre demnach als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung zu verstehen“ (S. 233). Anne Schippling legt eine spannende Studie vor, die Mut macht, Bildungstheorie und Empirie zusammenzudenken und ein weiteres Mal dazu herausfordert, Fachunterricht empirisch-qualitativ zu untersuchen. Das Konzept der Vernunft im Widerstreit, das Verständnis philosophischer

Bildung als Aufklärung über den Widerstreit der Diskurse und die Notwendigkeit seiner Anerkennung sowie die kritische Reflexion auf die Möglichkeit intergenerationaler Kommunikation im Schulhaus setzen wichtige Akzente, die für Schule und Unterricht im Ganzen sehr aufschlussreich sind.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1972): Theorie der Halb- bildung. In: Adorno, Th.W.: Gesammelte Schriften. Bd. 8.1. Frankfurt am Main, S. 93–121.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Adorno, T. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt am Main.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Lourenço, E. (1997): Europa in der imaginierten Welt der Portugiesen. In: Lourenço, E.: Portugal – Europa, Mythos und Melancholie. Essays. Frankfurt am Main, S. 91–107.
- Lytard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.
- Meyer, M. A. (2005): Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik. In: Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 17–46.
- Steenblock, V. (2000): Philosophische Bildung als „Arbeit am Logos“. In: Rohbeck, J. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden, S. 13–29.

Frank Kleemann

Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich, Heinz-Jürgen Voß (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag 2007, 328 S. ISBN 978-3-320-02136-8, € 19,90

Der vorliegende Sammelband resultiert aus Diskussionen des Arbeitskreises „Qualitative Methoden“ der Rosa-Luxemburg-Stif-

tung. Erklärtes Ziel der Herausgeber/innen ist es, „das Verhältnis von (sozialwissenschaftlichen) Methoden und Gesellschaftskritik zu beleuchten“ (S. 7). Fokussiert werden Methoden unter dem Aspekt, inwieweit sie Potenziale für eine „linke, emanzipatorische Gesellschaftskritik“ (S. 12) liefern, die – in unterschiedlichen Spielarten – zugleich auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse abzielt (Die jeweiligen Begriffe von Kritik werden in den Einzelbeiträgen natürlich offengelegt. Der Fokus auf *Methoden* impliziert aber, dass der Band nicht zugleich auch eine systematische Diskussion verschiedener Positionen linker Gesellschaftskritik zu liefern vermag). Der Sammelband fokussiert auf Methoden, die es ermöglichen, gesellschaftliche Macht-, Herrschafts-, Gewalt-, Unterdrückungs- und Ausschließungsverhältnisse offenzulegen. Gemeinsamer Ausgangspunkt aller Beiträge ist, dass verschiedene Methoden je unterschiedliche Potenziale für Gesellschaftskritik enthalten und dass der kritische Gehalt der letztendlichen Forschungsergebnisse nicht allein von der Methode abhängt, sondern auch vom Erkenntnisinteresse, den gewählten Analysekatégorien und dem Rezeptionskontext.

Die Beiträge des Bandes bieten teils eine genauere Reflexion der sich selbst als „(gesellschafts)kritisch“ etikettierenden Wissenschaftskonzeptionen (Kritische Diskursanalyse, Kritische Psychologie und Kritische Theorie), teils Sondierungen, welche anderen, sich nicht mit diesem Attribut versehenen Methoden ebenfalls den Ansprüchen kritischer Wissenschaft gerecht werden, teils methodologische Reflexionen, die über einzelne empirische Methoden hinausgehen. Viele der Beiträge liefern empirische Beispielanalysen zu einzelnen Methoden, die das methodische Vorgehen und die Zielsetzungen von Kritik veranschaulichen. In den Einzelbeiträgen werden mehr oder minder ausführlich auch die – divergierenden – Begriffe von Kritik beleuchtet, die den Ansätzen kritischer Wissenschaft zugrunde liegen.

Formal ist der Sammelband in vier Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst soziologische Methoden – beschränkt auf diskursanalytische Ansätze im weiteren Sinne, wenn man die auf der Objektiven Hermeneutik basierende Einzelfallanalyse eines Zeitungsartikels einmal hierunter subsumiert –, der zweite Teil psychologische Methoden – psychoanalytische bzw. ethnopsy-

choanalytische Methoden sowie die Methodik der Kritischen Psychologie. Im dritten Teil sind allgemeine methodologische Beiträge versammelt, und im etwas kürzeren vierten Teil wird reflektiert, inwieweit Dialektik als Methode verstanden werden kann.

Die Zielsetzung des Sammelbandes ist interessant, zumal eine ähnliche Reflexion zum Verhältnis von sozialwissenschaftlichen Methoden und Gesellschaftskritik nicht vorliegt. Insofern stellt der Band – bei aller Disparität, die die Einzelbeiträge im Gesamtbild aufweisen – einen guten Anfang in diese Richtung dar, auch wenn bzw. gerade weil insgesamt mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet werden. Der Fokus der Beiträge liegt vor allem auf der Diskussion verschiedener Methoden, die als solche mit einem hohen „Kritikpotenzial“ erachtet werden. (Das scheinen ausschließlich *qualitative* Methoden zu sein – eine Auseinandersetzung mit quantitativen Verfahren unterbleibt jedenfalls völlig.) Zugespißt formuliert: Der Band beschäftigt sich mit jenen Methoden, die von Personen, die sich selbst als kritische Wissenschaftler/innen sehen, aufgrund ihrer spezifischen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen hauptsächlich praktiziert werden.

Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang allerdings die allgemein vorausgesetzte holzschnittartige Gegenüberstellung von (eigener) „kritischer Forschung bzw. Wissenschaft“ einerseits und „unkritischer Normalwissenschaft“ andererseits.

Wird in der Einleitung auf die Unterschiedlichkeit kritischer Ansätze verwiesen, so wird die Heterogenität „anderer“ sozialwissenschaftlicher Paradigmen nicht anerkannt, und diese weisen per definitionem keine kritischen Potenziale auf. In dem Maße, wie das geschieht, fällt der Band hinter den selbst gestellten Anspruch zurück, unterschiedliche (also letztendlich alle) Methoden daraufhin zu beleuchten, welche Potenziale sie für Kritik enthalten: Denn das kritische Potenzial von Forschungsmethoden erweist sich letztlich in deren praktischer Anwendung – und hier gälte es, den Blick differenzierter auf die Arbeit der als „Normalwissenschaftler/innen“ Etikettierten zu richten, anstatt diese pauschal abzutun. Und um die Überlegenheit der eigenen als kritisch etikettierten Perspektive zu belegen, gilt es, mit adäquaten Methoden überzeugende(re) Analysen der sozialen Wirklichkeit zu liefern.

Für Sozialwissenschaftler/innen, die sich selbst als gesellschaftskritische Linke verstehen, ist der Sammelband dahingehend interessant, dass er in vielerlei Hinsicht zu einer systematischen Methodenreflexion anregt. Für jene Sozialwissenschaftler/innen, die sich selbst nicht so verstehen, kann er in zweierlei Weise lesenswert sein: Als Anregung, die eigene Forschungspraxis (selbst-)kritisch zu reflektieren – und als Dokumentation dessen, was gesellschaftskritische Sozialwissenschaftler/innen als adäquate Methoden ansehen und wie sich aus ihrer Sicht die „Normalwissenschaft“ gestaltet.