

Ingrid Miethe
Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.)

Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie

Verlag Barbara Budrich



Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie

Ingrid Miethe
Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.)

Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-405-3

eISBN 978-3-86649-597-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Ingrid Miethe, Hans-Rüdiger Müller</i> Einleitung	9
---	---

TEIL I

VON DER BILDUNGSTHEORIE ZUR QUALITATIVEN FORSCHUNG – BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNGEN

<i>Hans-Christoph Koller</i> Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse	19
--	----

<i>Sabine Reh, Norbert Ricken</i> Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation.....	35
---	----

<i>Dominik Krinninger, Hans-Rüdiger Müller</i> Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie	57
---	----

<i>Ruprecht Mattig</i> Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive	77
---	----

<i>Anja Tervooren</i> Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungs- theorie zwischen Prozess und Ereignis	93
--	----

<i>Nadine Rose</i> Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung	111
---	-----

TEIL II
VON DER EMPIRIE ZUR BILDUNGSTHEORIE –
METHODOLOGISCHE REFLEXIONEN

Thorsten Fuchs

Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von
,Annäherungsarenen' im Kontext der qualitativen Forschung 129

Ingrid Miethe

Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten
und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher
Forschungskonzeptionen 149

Juliane Lamprecht

Bildung und Bewertung – zu Möglichkeitsräumen in
responsiven Evaluationen 173

Florian von Rosenberg

Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen
zu einer prozessanalytischen Typenbildung 193

TEIL III
EXEMPLARISCHE EMPIRISCHE ZUGÄNGE

Claudia Equit

Zum Verhältnis von Bildungs- und Anerkennensprozessen
am Beispiel des Falls „Simone“ 209

Arnd-Michael Nohl

Be-Dinge Bildung? – Pragmatistische und empirische Überlegungen
zur Bildung mit materiellen Artefakten 227

<i>Alexander Geimer</i> Spontane Bildung in ästhetischen Erfahrungen des Films? Die theoriegenerierende Funktion qualitativer Forschung im Kontext der Fachdiskurse der Medien- und Kunstpädagogik	247
<i>Nicolas Engel</i> <i>Identitäts</i> Bildung von Organisationen? Zur Praxis der (Re)Präsentation von Organisationen im Kontext der Grenzüberschreitung	263
<i>Jochen Kade, Sigrid Nolda</i> (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009	281
Die Autorinnen und Autoren	309

Einleitung

Qualitative Forschungsmethoden gehören seit langem zum selbstverständlichen Instrumentarium erziehungswissenschaftlicher Forschung. Inzwischen gibt es eine kaum überschaubare Vielfalt empirisch-qualitativer Forschungsansätze und Forschungsmethoden. Sie reichen von Verfahren der klassischen pädagogischen Hermeneutik über zahlreiche Varianten qualitativer Interview- und Beobachtungsverfahren und biographische Ansätze (Krüger/Marotzki 1999) bis hin zu komplex triangulierenden Forschungsdesigns (Ecarius/Miethe 2011). Ansätze der Ethnographie, der Videographie und der Fotoanalyse haben ebenso in das Methoden-Repertoire Eingang gefunden, wie Verfahren der Internet-Ethnographie oder der kunstwissenschaftlich inspirierten Bild- und Filmanalyse (Friebertshäuser/Felden, von/Schäffer 2007; Friebertshäuser/Langer/Prenzel 2010). Begleitet wird diese Entwicklung von methodologischen Diskussionen, in denen die Auseinandersetzung über Gütekriterien für die Beurteilung der Qualität des Datenmaterials und der Auswertungsverfahren, über Probleme der Verallgemeinerbarkeit von Forschungsergebnissen und über die Reichweite unterschiedlicher qualitativer Forschungsansätze geführt wird (Ecarius/Schäffer 2010).

Dieses methodische Interesse teilt die Erziehungswissenschaft mit anderen Sozial- und Kulturwissenschaften, so dass es den Anschein hat, als seien Methodenfragen den disziplinspezifischen Gegenstandskonstruktionen nachgeordnet. Dass die Forschung jedoch mit der Wahl ihrer methodischen Zugänge zugleich ihr Gegenstandsfeld konstruiert und damit den disziplinären oder interdisziplinären Fragehorizonten eine spezifische Signatur verleiht, wird dabei häufig übersehen. Zwar kommen in diesem Zusammenhang (notwendig) auch immer gegenstandstheoretische Fragen zur Sprache; doch tendiert die über weite Strecken transdisziplinär geführte Methodendiskussion dahin, dass die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven im Gegenstandsfeld qualitativ-empirischer Forschung verschwimmen. Auch unter der Bezeichnung ‚Biographie- und Bildungsforschung‘ lassen sich beispielsweise soziologische, psychologische und ethnologische Forschungsansätze verfolgen, die ihre Theoriebezüge aus den jeweiligen Disziplinen beziehen, sicherlich auch nützlich Wissen für die Erziehungswissenschaft produzieren, dabei aber offen lassen, wie dieses Wissen und die ihnen zugrunde liegenden

Theoriebezüge sich zu den genuinen Grundproblemen, Gegenstandsmodellierungen und Reflexionshorizonten der Erziehungswissenschaft verhalten (vgl. hierzu Tenorth 1997, 2000; Pongratz/Wimmer/Nieke 2006; Wigger 2009). Aber auch umgekehrt stellt sich das Problem der Spezifität einer erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive, und zwar dort wo die qualitative Forschung – wie etwa in der Tradition des grounded theory approach – der Theorieentwicklung dient. Hier stellt sich immer wieder die Frage, wie Bildungstheorie Eingang in die Forschung finden kann, ohne dass die Prämisse der Theoriegenerierung vernachlässigt wird. Doch auch wenn in dieser Forschungstradition primär Theoriegenerierung angestrebt wird, hängt dieses doch immer auch von den theoretischen (disziplinären, transdisziplinären, interdisziplinären) Referenzrahmen ab, innerhalb derer dieser Forschungstypus betrieben wird. Damit stellt sich jedoch nicht nur die Frage der Eigenständigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, sondern auch die der interdisziplinären Anschlussfähigkeit dieser Forschungen.

Der hier vorgelegte Band geht auf eine Tagung der DGfE-Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ im September 2010 zurück, die diesen Problemhorizont zwischen qualitativer Empirie und ihren Bezügen zur Bildungstheorie in unterschiedliche Richtungen und unter verschiedenen thematischen Bezügen aufgespannt hat. Für die Publikation wurden Vorträge der Tagung ausgewählt, die in je besonderer Weise eine der zwei Hauptrichtungen zur Klärung des Zusammenhangs von qualitativer Bildungsforschung und Bildungstheorie aufnehmen und sich dennoch möglichst dicht auf ein gemeinsames Diskursfeld beziehen. Zwei Hauptrichtungen meint, dass die momentane qualitative Bildungsforschung davon geprägt ist, dass sich in diesem Feld einerseits Forschende bewegen, die aus einer eher bildungstheoretischen Tradition kommen und in jüngster Zeit verstärk Anschluss auch an empirische Forschungen suchen, wobei der Diskurs hier nicht immer klar zwischen qualitativer und quantitativer Forschung trennt (vgl. z.B. Pongratz/Wimmer/Nieke 2006). Zum anderen hat die Entwicklung der qualitativen Forschungsmethodik dazu geführt, dass diese Methoden sehr gut ausgearbeitet sind, so dass in jüngster Zeit ein zunehmendes Interesse zu beobachten ist, nicht mehr primär methodische Fragen zu diskutieren, sondern verstärkt die impliziten und expliziten theoretischen Bezüge der Methoden in den Blick zu nehmen. An dieser Stelle bewegen sich empirisch Forschende in Richtung bildungstheoretischer Diskurse. Diesen beiden Annäherungsbewegungen folgt auch die Gliederung des Bandes, die hier kurz vorgestellt werden soll.

Der **erste Teil** enthält Beiträge, die den Weg von der Bildungstheorie zur qualitativen Forschung beschreiten. Hans-Christoph Koller präsentiert unter dem Titel „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse“ das Konzept einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse,

das sich aus der Tradition der Biographieforschung heraus entwickelt hat und verbindet dieses Konzept mit einem Forschungsprogramm, das auf eine Zusammenführung theoretischer und empirischer Beschreibungen von Bildungsprozessen ausgerichtet ist.

Von einer anderen Theorietradition ausgehend, dem Zusammenhang von personaler Subjektivierung und sozialen Anerkennungsprozessen, umreißen Sabine Reh und Norbert Ricken in ihrem Beitrag „Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung“ zunächst in heuristischer Absicht Bildung als ein „Subjektivierungsgeschehen“, das in der wechselseitigen Ansprache oder in der Adressierung und Re-Adressierung von Äußerungen gründet. Anschließend demonstrieren sie anhand von Interaktionstranskripten aus dem Unterricht in einer Ganztagschule, wie sich über eine derartige Gegenstandskonstruktion ein empirischer Zugang zu Praktiken der Subjektivierung in der pädagogischen Interaktion eröffnet. Mit diesen beiden ersten Beiträgen sind so zwei theoretische Perspektiven eingeführt, die Perspektive einer Theorie der transformativen Bildungsprozesse und die anerkennungstheoretische Modellierung von Bildung, auf die in den nachfolgenden Aufsätzen häufiger wieder Bezug genommen wird.

Das gilt auch für den nachfolgenden Beitrag „Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie“ von Dominik Krinninger und Hans-Rüdiger Müller. Die Autoren bemängeln eine Tendenz zur Vernachlässigung oder gar Ausblendung normativer Gesichtspunkte in aktuellen bildungstheoretischen Ansätzen und der von diesen Ansätzen bestimmten empirischen Forschung. Keineswegs sei nämlich mit der konzeptionellen Distanzierung oder Marginalisierung von normativen Konnotationen des Bildungsbegriffs auch tatsächlich eine normative Neutralität verbunden. Vielmehr zeigen die Autoren am Beispiel transformationstheoretischer und anerkennungstheoretischer Fassungen des Bildungsproblems wie auch an methodologischen Traditionen qualitativer Bildungsforschung, wie sich normative Bestimmungen immer wieder unversehens in die Beschreibung oder Rekonstruktion von Bildungsprozessen einmischen und mithin im Sinne einer ‚reflexiven Normativität‘ in der empirisch-rekonstruktiven Forschung wie auch der Theorieentwicklung zur Bildung thematisch werden sollten.

In seinem Beitrag „Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive“ diskutiert Ruprecht Mattig vor dem Hintergrund der Berliner Ritualstudie (Wulf u.a. 2004 u. 2007) Möglichkeiten des Umgangs mit kulturell unterschiedlichen Auslegungen des Bildungsbegriffs. Sein Argumentationsgang mündet in ein Konzept der ethnographischen Perspektivierung von Bildung, verbunden mit dem Vorschlag, in einem ersten Schritt die jeweilig kulturell geprägte Perspektive von Bildung anhand der beobachtbaren (insbesondere rituellen) Praktiken neutral zu rekonstruieren, um sie dann in einem zweiten

Schritt mit den perspektivischen Bestimmungen von Bildung auf Seiten der Forschung zu vergleichen, und so beide Varianten von Bildung zu ‚entprovinzialisieren‘.

Eine andere Richtung der unterschiedlichen Thematisierung von Bildung untersucht Anja Tervooren in ihrem Beitrag „Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis“. Von der Beobachtung ausgehend, dass in der Bildungsforschung offenbar lebensalterspezifisch nicht nur unterschiedliche methodische Zugänge gesucht werden – Jugend- und Erwachsenenalter sprachzentriert und diachron, Kindheit beobachtungszentriert und synchron –, sondern damit auch verschiedene Akzentuierungen von Bildung – als Prozess oder als Ereignis – gesetzt werden, fordert die Autorin eine Zusammenführung beider Perspektiven dergestalt, dass in Theorie und Empirie sowohl die sprachliche als auch die körperliche Seite von Bildung Beachtung finden und damit eine Verschränkung von Ereignis und Narration in der Konzeption von Bildung ermöglicht werden sollte.

Aus einem anderen Blickwinkel, nämlich den diskurstheoretischen Arbeiten Judith Butlers, verhält sich der Beitrag von Nadine Rose kritisch zu einer im Wesentlichen auf narrativen Interviews basierenden pädagogischen Biographieforschung, die sich in ihrer Ausrichtung auf einzelne Subjekte und deren Bildungsprozesse dem Vorwurf der „Weltvergessenheit“ ausgesetzt sehe. Unter dem Titel „Subjekt. Bildung. Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung“ entwirft sie eine theoretische und methodische Perspektive, die den inszenatorischen Charakter biographischer Selbstberichte und die Verstrickung des sprechenden Subjekts in diskursive Machtstrukturen aufzeigt und Bildung als Resignifizierungspraxis im Sinne Butlers begreift.

Der **zweite Teil** versammelt Beiträge, in denen die umgekehrte Blickrichtung eingenommen wird, nämlich die von der Bildungsforschung zur Bildungstheorie. Der Beitrag von Thorsten Fuchs zum Thema „Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung“ spannt den Rahmen des Diskurses sowohl aus einer historisch-systematischen als auch einer theoretisch-methodologischen Perspektive auf. Dafür werden die beiden Extrempole der Diskussion, nämlich die These der Diametralität auf der einen und die These der Komplementarität von Bildungsforschung und -theorie auf der anderen Seite dargestellt. Im Rahmen dieser Position, so der Autor, ergeben sich jedoch auch „Annäherungsarenen“, die er insbesondere für die mit biographischen Mitteln arbeitende erziehungswissenschaftlichen Forschung identifiziert. Der Beitrag bietet somit einen sehr guten Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion seit Mitte der 1970er Jahre. Die folgenden Beiträge beziehen sich dann jeweils auf Teilbereiche dieses Gesamtdiskurses.

Die Grounded Theory stellt eine der wichtigsten methodologischen Grundlagen qualitativer Sozialforschung dar. Von daher bezieht sich auch ein Großteil der Studien im Bereich der qualitativen Bildungsforschung auf diese Prämissen. Die offene Frage ist hier jedoch die, wie es möglich ist, einerseits bildungstheoretische Konzepte als ‚sensibilisierende Konzepte‘ mit einzubeziehen, ohne den in der Grounded Theory formulierten Anspruch der Theoriegenerierung zu vernachlässigen. Im Beitrag von Ingrid Miethe „Grounded Theory und Bildungstheorie – Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen“ wird mit Rückgriff auf die Forschungskonzeption von John Dewey das Verhältnis von Theorie und Empirie diskutiert. Daran anschließend werden konkrete Bedingungen ausgearbeitet, die erfüllt sein müssen, um noch von einem Forschungsstil im Sinne der Grounded Theory sprechen zu können.

Der folgende Beitrag „Bildung und Bewertung – zu Möglichkeitsräumen in responsiven Evaluationen“ von Juliane Lamprecht geht der Frage nach, welches bildungstheoretische Potential responsive Evaluationsstudien bergen, in denen die Evaluationsforscherinnen und -forscher ihre Interpretationen mit den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren diskutieren und diese Diskussionen selbst zum Forschungsgegenstand machen. Diese Frage diskutiert sie am Beispiel von Bewertungsprozessen von Erzieherinnen und Lehrerinnen, die gemeinsam am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich tätig sind. Forschungsmethodische Überlegungen münden dann in eine abschließende Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Ansätzen zur „bestimmt unbestimmten“ Semantik des Bildungsbegriffs (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996).

Wie auch der Beitrag von Lamprecht, arbeitet der Beitrag von Florian von Rosenberg „Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung“ mit der dokumentarischen Methode. Er beschäftigt sich mit Fragen der Typenbildung, die Einblicke in die Geschichte eines Habitus gibt. Eine solche Perspektive, so von Rosenberg, ist vor allem dann notwendig, wenn die Rekonstruktion von Bildungsprozessen angestrebt wird. Dargestellt ist dieser Zusammenhang am Beispiel der Auswertung eines biographischen Interviews.

Den **dritten Teil** des Bandes nehmen jeweils exemplarisch zentrale Themen der qualitativen Bildungsforschung wie z.B. Dinge, Medien, Organisationen oder Biographie in den Blick. Eröffnet wird dieser Teil durch den Beitrag „Zum Verhältnis von Bildungs- und Anerkennungsprozessen am Beispiel des Falls ‚Simone‘“ von Claudia Equit. In skeptischer Distanz zu einer allzu euphorischen Rezeption anerkenntnistheoretischer Argumentationen in der Erziehungswissenschaft wird in theoretischer Hinsicht eine prinzipielle Inkongruenz zwischen Anerkennungstheorie und Bildungstheorie aufgezeigt, die sich aus dem primären Subjektbezug von Bildungsprozessen und dem primären intersubjektivitätsbezug von Anerkennungsprozessen ergibt. Die

damit ermöglichte empirische Perspektive demonstriert die Autorin anhand eines Interviews mit einer 17-jährigen Schülerin.

Arnd-Michael Nohl setzt sich in seinem Beitrag „Be-Dingte Bildung? – Pragmatistische und empirische Überlegungen zur Bildung mit materiellen Artefakten“ mit der Bedeutung von ‚Dingen‘ für den Sozialisations- bzw. Bildungsprozess auseinander. Auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung, und dafür präsentiert Nohl überzeugende Fallbeispiele, stellen Dinge eine ‚Herausforderung‘ dar. Nohl entwickelt in seinem Beitrag einen Zugang zur Gemengelage von Dingen und Menschen. Dabei geht es ihm darum, drei Aspekte dieser Gemengelage in den Blick zu nehmen: die erziehungswissenschaftlich relevante Praxis mit den Dingen, deren theoretische Durchdringung sowie auch ihre empirische Beobachtung. Als theoretischen Bezugspunkt greift er auf den amerikanischen Pragmatismus zurück, der ein reiches Begriffspotential bietet, um auch das Lernen und die Bildung mit Dingen zu beschreiben.

In seinem Beitrag „Spontane Bildung in ästhetischen Erfahrungen des Films? Die theoriegenerierende Funktion qualitativer Forschung im Kontext der Fachdiskurse der Medien- und Kunstpädagogik“ wendet sich Alexander Geimer gegen die medienpädagogische Auffassung, Aneignungsprozesse im Umgang mit medialen Erzeugnissen unterlägen, um bildend zu wirken, einer „Bewusstseinspflicht“. Stattdessen rekurriert der Autor auf die Theorietradition der transformatorischen Bildungsprozesse in der Variante Arnd-Michael Nohls, um ausgehend von eigenen empirischen Studien zur Filmrezeption von Jugendlichen die Filmrezeption als produktive Aneignungspraxis zu erläutern und mit Konzepten der ästhetischen Bildung zu verbinden.

Der folgende Beitrag von Nicolas Engel „Identitätsbildung von Organisationen? Zur Praxis der (Re)Präsentation von Organisationen im Kontext der Grenzüberschreitung“ nimmt eine organisationale Perspektive ein. Am Beispiel einer grenzüberschreitenden Organisation nimmt er deren Praxis des Identitätslernens im Kontext kultureller Übersetzungsanforderungen in den Blick. Im Zuge der Analysen organisationaler Veränderungsprozesse wird dargestellt, dass neben einer lerntheoretischen auch eine bildungstheoretische Perspektive auf den Zusammenhang von Organisation, Identität und Grenzüberschreitung weiterführend ist. So diskutiert der Beitrag abschließend die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen bildungstheoretischer Betrachtung von Organisationen.

Der letzte Beitrag des Bands von Jochen Kade und Sigrid Nolda „(Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009“ ist einem biographietheoretischen Ansatz verpflichtet. Erst durch die Biographie, so die theoretische Prämisse, gewinnt der individuelle Bildungsprozess seine Gestalt, werden die Einzelnen damit zu individuellen Subjekten. Gleichzeitig ist eine Biographie aber nie nur individuell bestimmt, sondern das Individuum greift immer auch

auf kulturelle Deutungen zurück, womit auch das Konzept der Karriere angesprochen ist. Biographie und Karriere werden so zu wesentlichen Formen, in denen individuelle Bildungsprozesse verlaufen und ihre individuell spezifische Gestalt bekommen. Anhand von Materialien aus einem laufenden Forschungsprojekt werden diese Zusammenhänge empirisch nachgezeichnet und biographietheoretisch kontextualisiert.

Als Herausgebende danken wir den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge. Dank gilt auch dem Verlag Barbara Budrich für die kooperative und entgegenkommende verlegerische Betreuung. Schließlich möchten wir uns auch bei Sonja Grabowsky und Stephanie Pfaff bedanken, die die redaktionelle Betreuung des Manuskriptes übernommen haben. Wir hoffen, mit diesem Band der aktuellen Diskussion über das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie im Allgemeinen wie auch dem Programm einer theoretisch fundierten qualitativen Bildungs- und Biographieforschung produktive Impulse geben zu können.

Literatur □

- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2011): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 368-291.
- Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl.. Weinheim/München: Juventa.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 108-124.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Bildung – was denn sonst? In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 87-101
- Tenorth, Elmar (1997) „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfE, 43, 6, S. 969-984.
- Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wulf, Christoph u.a. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Christoph u.a. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teil I
Von der Bildungstheorie zur
qualitativen Forschung –
Bildungstheoretische
Begründungen

Hans-Christoph Koller

Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse¹

„Ich denke niemals völlig das gleiche, weil meine Bücher für mich Erfahrungen sind, Erfahrungen im vollsten Sinne, den man diesem Ausdruck beilegen kann. Eine Erfahrung ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Wenn ich ein Buch schreiben sollte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, ehe ich es zu schreiben begann, hätte ich niemals die Courage, es in Angriff zu nehmen. Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So daß das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. [...] Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, daß ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault 1996: 24).

„Nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ – mit dieser Formulierung bezeichnete Michel Foucault das Ziel seines Schreibens. *Anders denken* ist seither zu einer Art Formel für den Einsatz seiner theoretischen Arbeit geworden (vgl. z.B. Lüders 2006: 110-125). Dass dieser Beitrag den Titel „Anders werden“ trägt, folgt der Vermutung, dass Foucaults Charakterisierung seines Schreibens auch eine Beschreibung dessen darstellt, was ich transformatorische Bildungsprozesse nenne. Bildung, so die These, ist ebenfalls als ein Prozess der Erfahrung aufzufassen, aus dem das Subjekt „verändert hervorgeht“ – mit dem Unterschied, dass diese Veränderung nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft.

Im Folgenden soll die Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse, die dieser These zugrunde liegt, vorgestellt, und ein Forschungsprogramm skizziert werden, das die theoretische und empirische Beschreibung solcher Bildungsprozesse zum Ziel hat. Zu diesem Zweck werden in einem ersten Schritt das theoretische Konzept und ein Programm zu seiner weiteren Ausarbeitung dargelegt, um im zweiten Schritt in methodologischer Perspektive zu erörtern, ob und wie die Prozesse des Anderswerdens qualitativ-empirisch erforscht werden können.

1 Dieser Beitrag erscheint parallel in Breinbauer, Iris/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann.

1. Zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse: Theoretische Perspektiven

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse stellt einen Versuch zur Reformulierung des Bildungsbegriffs dar, der auf die Kritik am klassischen Bildungsgedanken reagiert, die seit ca. 1960 vorgebracht wird. Dabei wurde dem Bildungsbegriff u.a. vorgeworfen, er sei aufgrund seiner ideen- und sozialgeschichtlichen Herkunft aus der Zeit um 1800 einer idealisierenden Auffassung individueller Entwicklung verpflichtet und tendiere zur Ausblendung von Konflikten und Widersprüchen. Zum ändern richtete sich die Kritik im Zuge der Entwicklung der Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplin gegen die fehlende Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs an empirische Untersuchungen. Eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs sollte deshalb einerseits den soziokulturellen Bedingungen, Widersprüchen und Konflikten gegenwärtiger Gesellschaften Rechnung tragen sowie andererseits die empirische Erforschung von Bildungsprozessen, ihrer Bedingungen und Verlaufsformen ermöglichen, ohne das kritische Potential des Bildungsbegriffs preiszugeben.

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse versucht, diesen Anforderungen gerecht zu werden und entwirft eine Auffassung von Bildung, die den kritischen Anschluss sowohl an Gesellschaftstheorien als auch an empirische Forschung erlaubt. Es geht vor allem zurück auf Rainer Kokemohr, der entsprechende Überlegungen seit den 1980er Jahren entwickelt hat (vgl. Kokemohr 1989, 2007). Der Grundgedanke des Konzepts lässt sich am besten erläutern, wenn man Bildungsprozesse von Lernprozessen unterscheidet, wie es Winfried Marotzki im Anschluss an Kokemohr vorgeschlagen hat. Während *Lernen* als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden könne, handle es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen sich auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung verändere (vgl. Marotzki 1990: 32-54). Bildung ist demnach – um eine aktuellere Formulierung aufzugreifen – nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen.

Eine zweite Grundannahme betrifft die Frage, was den *Anlass* für Bildungsprozesse darstellt. Während im klassischen Bildungsdenken – wie etwa bei Wilhelm von Humboldt – Bildung als harmonischer, einem inneren ‚Drängen‘ folgender Prozess der Entfaltung von ‚Kräften‘ verstanden wurde (vgl. Humboldt 1980: 237), begreift das hier vorzustellende Konzept Bildung als krisenhaftes Geschehen, das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen reagiert, die mit den bisher verfügbaren Mitteln nicht mehr angemessen bearbeitet werden können (vgl. dazu auch Peukert 2003).

Formelhaft verdichtet kann man dieses Konzept so zusammenfassen, dass Bildung darin verstanden wird (1) als ein Prozess der *Transformation* (2)

grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* (3) in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.

Zerlegt man diese Definition in ihre drei Bestandteile, so ergeben sich daraus folgende drei Fragen, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste:

Erstens: Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um Welt- und Selbstverhältnisse, die diesem Verständnis zufolge den Gegenstand von Bildungsprozessen ausmachen, theoretisch zu erfassen und empirisch zu untersuchen? Anders formuliert: Wie kann man genauer beschreiben, *was* in transformatorischen Bildungsprozessen einer grundlegenden Veränderung unterzogen wird? *Zweitens*: Wie lassen sich die Krisenerfahrungen, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, genauer bestimmen? Gibt es so etwas wie typische gesellschaftliche oder individuelle Problemlagen, die Bildungsprozesse erforderlich machen oder zumindest nahe legen? Und *drittens*: Wie sind die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben? Welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen? Und: Gibt es typische Verlaufsformen oder eine bestimmte Phasenstruktur solcher Bildungsprozesse?²

Im Folgenden wird ein Forschungsprogramm zur Ausarbeitung einer solchen Theorie skizziert, das Antworten auf diese Fragen zu geben vermag. Die Skizze orientiert sich an den drei genannten Aspekten und beginnt mit dem Problem, wie Welt- und Selbstverhältnisse angemessen beschrieben werden können. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass sowohl das Verhältnis zur Welt als auch das zu sich selbst kein unmittelbares, sondern ein in zweifacher Weise vermitteltes ist. Diese Vermitteltheit betrifft *erstens* die gesellschaftlichen Bedingungen, die dieses Verhältnis prägen. Darüber hinaus sind Welt- und Selbstverhältnisse *zweitens* symbolisch strukturiert, insofern wir uns auf die Welt und uns selbst eben nicht unmittelbar, sondern nur im Medium der Sprache oder eines anderen Symbolsystems beziehen können, das dieses Verhältnis in grundlegender Weise präfiguriert (vgl. dazu bereits Humboldt 1963: 224). Von einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wäre deshalb zu verlangen, dass sie diese doppelte, d.h. sowohl *gesellschaftliche* als auch *symbolisch-diskursive* Vermitteltheit von Welt- und Selbstverhältnissen angemessen berücksichtigt.

2 Eine weitere Frage, die im Rahmen dieses Beitrags aber nicht genauer erörtert werden kann, betrifft die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs: Welche normativen Kriterien erlauben es, im skizzierten Sinn von bloßer Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen zu unterscheiden? Oder anders gefragt: Verdient jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bereits den Namen Bildung oder müssten dazu zusätzliche Bedingungen erfüllt sein – und wenn ja, welche? Vgl. dazu Koller 1999: 146-157, wo eine Antwort auf diese Fragen unter Bezug auf Jean François Lyotards Philosophie des Widerstreits vorgeschlagen wird.

Unter den in Betracht kommenden Konzeptionen erscheint zunächst die Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus als besonders aussichtsreich, da sie mit dem Konzept des Habitus über ein begriffliches Instrumentarium verfügt, um die gesellschaftliche Dimension individueller Welt- und Selbstverhältnisse differenziert zu erfassen (vgl. Bourdieu 1987: 97-121). Das Konzept des Habitus als eines durch die objektiven gesellschaftlichen Existenzbedingungen strukturierten und im Zuge der Sozialisation inkorporierten Sets von Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns eignet sich dazu, zu beschreiben, wie das je besondere Verhalten eines Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber im Zuge eines Sozialisationsprozesses allmählich entsteht und sich von anderen Habitusformen unterscheiden lässt.

Bourdieu's Habituskonzept weist im Blick auf meine Fragestellung allerdings auch Nachteile auf. Dazu gehört nicht nur der Umstand, dass Bourdieu weniger daran gelegen ist, individuellen oder gesellschaftlichen *Wandel* als vielmehr die relative *Stabilität* sozialer Verhältnisse zu erklären (davon später mehr). Eine Schwäche von Bourdieus Theorie besteht außerdem darin, dass sie dem zu wenig Aufmerksamkeit schenkt, was ich die symbolische Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen genannt habe. Zwar thematisiert Bourdieu auch kollektive Sprechweisen als Elemente des Habitus und hat der „Ökonomie des sprachlichen Tauschs“ sogar eine eigene Studie gewidmet (vgl. Bourdieu 1990). Doch scheint fraglich, ob die Mittel dieser Theorie ausreichen, um die symbolischen Praktiken genauer zu analysieren, mittels derer individuelle Welt- und Selbstverhältnisse hervorgebracht, reproduziert und transformiert werden. Da Bourdieu die Bedeutung der Sprache auf deren instrumentelle Funktion im Kampf der Akteurinnen und Akteure um die Durchsetzung je eigener Sichtweisen der sozialen Welt beschränkt, fehlt es seiner Theorie an Konzepten, die es erlauben, die relativ eigenständige Dimension des Symbolischen zu beschreiben, die die Sicht auf die Welt, die anderen und sich selber strukturiert und damit Welt- und Selbstverhältnisse prägt. Hier können Sprach- und Diskurstheorien aus dem Umfeld des französischen Poststrukturalismus weiterhelfen, die sprachliche Strukturen als konstitutiv für (Inter-)Subjektivität ansehen. Exemplarisch sei Lyotards Konzeption des Widerstreits genannt (vgl. Lyotard 1989), die ich in früheren Arbeiten im Blick auf die theoretische und empirische Erschließung von Bildungsprozessen erörtert habe (vgl. Koller 1999). Eine *Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse* lässt sich aus Lyotards Philosophie insofern ableiten, als seine Sprach- und Diskurstheorie es erlaubt, die Positionierung von Subjekten in Relation zur Welt und zu sich selber als Effekt sprachlicher Prozeduren zu begreifen, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln. In den sprachlichen Universen, die Lyotard zufolge durch Sätze konstruiert werden, wird ein Subjekt jeweils auf bestimmte Art verortet, und zwar je nach Diskursart, d.h. dem jeweils geltenden Regelsystem zur Verkettung von Sätzen, in unterschiedlicher Weise. In

diesem Sinne lässt sich das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts mit Lyotard durch die jeweils vorherrschende(n) Diskursart(en) bestimmen, die dem Subjekt einen ganz bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen. Was daraus für die Frage nach den Anlässen und Bedingungen transformatorischer Bildungsprozesse folgt, soll später erörtert werden. Vorläufig gilt es festzuhalten, dass Lyotards Konzeption es erlaubt, Welt- und Selbstverhältnisse in ihrer sprachlichen Strukturiertheit zu beschreiben.³

Die zweite Frage, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hätte, betrifft die Konstellationen, die den Anlass für solche Transformationen darstellen. Zu klären ist dabei vor allem, wie sich jene Problemlagen näher beschreiben lassen, durch die etablierte Welt- und Selbstverhältnisse grundlegend in Frage gestellt und damit Bildungsprozesse im beschriebenen Sinne herausgefordert werden.

Auch wenn Bourdieus Habituskonzept eher zur Erklärung der relativen Stabilität von Welt- und Selbstverhältnissen geeignet scheint als zur Beschreibung von Veränderungen, enthält es doch einige in unserem Zusammenhang interessante Hinweise. Dazu gehört etwa der Gedanke einer Passung von Habitus und Feld, die im Regelfall dafür Sorge, dass ein Habitus den Bedingungen angemessen ist, unter denen seine Träger leben. In bestimmten Fällen kann es Bourdieu zufolge allerdings vorkommen, dass eine solche Passung *nicht* gegeben ist, weil die Bedingungen, unter denen ein Habitus erworben wurde, von denen verschieden sind, unter denen er aktualisiert werden soll (vgl. Bourdieu 1987: 117). Das gilt etwa für die Lebenssituation von Migranten, die unter anderen Bedingungen leben als jenen, unter denen sie aufgewachsen sind, und die deshalb eine interessante Zielgruppe für die Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse darstellen (vgl. Koller 2002a, 2002b).

Anlässe für Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses können allerdings auch alterstypische Krisenerfahrungen sein, wie sie z.B. mit der Adoleszenz oder anderen Statuspassagen im Lebenslauf einhergehen. Auch hier wandeln sich – aufgrund körperlicher Veränderungen oder veränderter sozialer Erwartungen – die Bedingungen, unter denen ein einmal erworbenes Welt- und Selbstverhältnis aktualisiert werden muss, und deshalb werden Bildungsprozesse nahe gelegt (vgl. dazu King 2004; Koller 2009: 196-201).

Allerdings liefert Bourdieus Theorie keine genauere Beschreibung der spezifischen Konstellationen, die eine Passung von Habitus und Feld und

3 Eine wichtige Herausforderung für die Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse besteht darin, den gesellschaftstheoretischen Ansatz Bourdieus und die sprach- und diskurstheoretischen Ansätze des Poststrukturalismus miteinander zu verknüpfen, um so von den Stärken beider Ansätze zu profitieren. Überlegungen dazu hat etwa Judith Butler (vgl. 1998: bes. 200-230) im Zusammenhang ihrer Konzeption performativer Wirkungen des Sprechens vorgelegt, die es in bildungstheoretischer Hinsicht weiter auszuarbeiten gilt.

damit ein gegebenes Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen. Eine Ergänzung von Bourdieus Überlegungen versprechen deshalb Konzeptionen krisenhafter Erfahrung, die auf den philosophischen Erfahrungsbegriff Edmund Husserls zurückgehen. Ihren Ausgangspunkt stellt Husserls These von der Horizontstruktur aller Erfahrung dar, die besagt, dass wir Erfahrungen mit einem uns fremden Gegenstand nur innerhalb eines bereits vorhandenen Horizontes machen können, indem wir ein bestimmtes Vorverständnis dieses Gegenstandes entwerfen. Als „negative Erfahrung“ kann man mit Günter Buck die Konstellation bezeichnen, dass es zur „Enttäuschung“ eines solchen Vorverständnisses kommt, weil eine bestimmte Antizipation, die mit dem bisherigen Erwartungshorizont verbunden ist, sich als nichtig erweist (vgl. Buck 1981: 54). Bildung vollzieht sich Buck zufolge dann als Prozess eines Horizontwandels, in dem ‚hinter‘ dem bisherigen, negierten ein neuer, weiterer Horizont auftaucht, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet.

In ähnlicher Weise fasst Bernhard Waldenfels die Erfahrung des Fremden als paradoxes Geschehen auf, bei dem eine etablierte Ordnung an ihre Grenzen gerät (zum Folgenden vgl. Waldenfels 1997). Erfahrung ist demzufolge dadurch gekennzeichnet, dass uns etwas *als etwas* erscheint. Die Erfahrung des Fremden besteht für Waldenfels nun darin, dass sich uns etwas zeigt, „indem es sich uns entzieht“ (ebd.: 42). Fremd ist mithin das, was nur insofern wahrgenommen werden kann, als es sich der jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Ordnung verweigert, oder besser: indem es störend in diese Ordnung einbricht.

Die Bedeutung dieser Konzeptionen der negativen bzw. der Fremderfahrung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse besteht vor allem darin, dass sie es erlauben, die überindividuelle Dimension jener Konstellation genauer zu beschreiben, die den Anlass für das fragliche Transformationsgeschehen darstellen. Mit den Begriffen des Horizonts bzw. der Ordnung betonen sie zunächst die gesellschaftlichen Voraussetzungen vermeintlich individueller Erfahrung. Und Waldenfels' Hervorhebung der *responsiven* Struktur der Erfahrung, die das Fremde nicht einfach als Konstrukt vom Standpunkt des Selbst aus bestimmt, sondern die eigenständige, antwortende Aktivität des Fremden hervorhebt, macht deutlich, dass Bildungsprozesse nicht einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, in deren Zentrum allein das sich bildende Subjekt stünde. Transformatorische Bildungsprozesse sind vielmehr als ein *interaktives* Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht.⁴

Allerdings wird auch in diesen Ansätzen die Dimension des Sprachlich-Symbolischen nicht ausreichend gewürdigt. Da auch Krisenerfahrungen, die den Anlass für Bildungsprozesse darstellen, sprachlich bzw. diskursiv vermit-

4 Das schließt die Interaktion mit der gegenständlichen Umwelt ein.

telt sind, scheint es unverzichtbar, die symbolisch-semiotische Struktur solcher Erfahrungen angemessen zu erfassen. Eine Möglichkeit dazu bietet Lyotards *Widerstreit*-Konzept, von dem gerade schon die Rede war. Eine Theorie der Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können, bietet Lyotard insofern, als der Begriff des Widerstreits es erlaubt, politische, gesellschaftliche oder kulturelle Krisenphänomene als Fälle von Widerstreit aufzufassen, d.h. als Konflikte, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Diskursarten auszeichnen. Entscheidend ist dabei, dass Lyotard zufolge für solche Konflikte keine übergeordneten Urteilsregeln existieren. Denn im Unterschied zu einem *Rechtsstreit*, bei dem ein Konflikt innerhalb *einer* Diskursart ausgetragen wird, ist bei einem *Widerstreit* keine Schiedsinstanz vorhanden, die es erlauben würde, den Konflikt zu schlichten (vgl. Lyotard 1989: 27). Von harmonisierenden Auffassungen des Bildungsgeschehens unterscheidet sich eine an Lyotard anknüpfende Bildungstheorie also vor allem durch den Gedanken einer radikalen Pluralität der Diskursarten, für deren konflikthafte Grundstruktur es keine übergreifenden Lösungsmodelle gibt.

Die dritte Herausforderung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse besteht in der Frage, wie das Transformationsgeschehen selbst genauer beschrieben werden kann, als Bildung verstanden wird. Dabei geht es sowohl um die Verlaufsformen als auch um die Bedingungen, unter denen solche grundlegenden Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnisse zustande kommen. Gibt es, so wäre zu fragen, typische Verlaufsmuster oder eine bestimmte Phasenstruktur jener Transformationsprozesse? Und was sind förderliche bzw. hinderliche Bedingungen dafür, dass in Auseinandersetzung mit jenen Krisenerfahrungen, von denen eben die Rede war, nicht die bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse restabilisiert werden, sondern *neue* Figuren entstehen?

Die bisher vorgestellten Konzepte bleiben eine Antwort auf diese Fragen weitgehend schuldig. Bourdieus Gesellschaftstheorie schließt Veränderungen des Habitus zwar nicht aus, betont aber doch eher dessen Trägheit. Bucks und Waldenfels' Konzepten der negativen bzw. der Fremderfahrung ist immerhin zu entnehmen, dass Bildungsprozesse als „Horizontwandel“ bzw. als kreative Antwort auf den Anspruch des Fremden verstanden werden können. Doch wie dieser Wandel, wie solche kreativen Antworten zustande kommen, bleibt weitgehend im Dunkeln. Und Lyotards Philosophie des Widerstreits hebt hervor, dass Fälle von Widerstreit nach einer Form des Umgangs verlangen, die den Widerstreit entweder offen halten oder überhaupt erst zum Ausdruck bringen. Bildung könnte dann als der Prozess des (Er-)Findens solcher Sätze verstanden werden, in denen dieses Anliegen zur Sprache kommt. Doch auch bei Lyotard bleibt offen, unter welchen Bedingungen solche innovativen Sprachereignisse zustande kommen.

Weiterhelfen kann hier vielleicht Ulrich Oevermanns Versuch einer sozialwissenschaftlichen Erklärung der Entstehung des Neuen (zum Folgenden vgl. Oevermann 1991). Oevermann begreift die Entstehung neuer Interaktionsstrukturen im Rahmen einer sequenziellen Logik sozialen Handelns als Transformation einer bislang gültigen Fallstruktur, die prinzipiell immer möglich sei, weil den Akteuren grundsätzlich stets mehrere Handlungsoptionen offen stünden, von denen aber jeweils nur *eine* realisiert werden könne. Das Neue ist für Oevermann daher die Wahl einer bislang nicht realisierten Möglichkeit, die *nach* ihrer Realisierung zu einer Veränderung der gesamten Fallstruktur führt. Als Quelle solcher Transformationen identifiziert Oevermann die „Lebenspraxis“, deren widersprüchliche Einheit von „Entscheidungszwang“ und „Begründungsverpflichtung“ problematisch werde, wenn angesichts neuartiger Bedingungen etablierte Entscheidungskriterien nicht mehr greifen und der eingeschliffene, routine-ähnliche Handlungskreis zerbrochen sei (ebd.: 297).

Die Bewältigung einer solchen Krise beschreibt Oevermann nun unter Rückgriff auf George Herbert Mead als einen Transformationsvorgang mit zwei entscheidenden Schritten, deren erster die Produktion „innerer Bilder“ darstellt, die Oevermann als intuitiven Vorgriff auf das interpretiert, was zur Krisenbewältigung fehlt (ebd.: 316). Meads Begriff des „inneren Bildes“ bringt Oevermann dabei in Zusammenhang mit der Traumtheorie Freuds, der zufolge der Traum ja ebenfalls eine Art Krisenbewältigung darstellt, die auf der Produktion von inneren „Bildern“ beruht, in denen drängende Wünsche in entstellter Form als erfüllt präsentiert werden.

Während aber bei Freud die träumerische Wunscherfüllung im Schlaf stattfindet, besteht der zweite Schritt des Transformationsgeschehens für Oevermann in der Übersetzung solcher „inneren Bilder“ in realitätsgerechte Krisenlösungen. Diesem Geschehen versucht Oevermann durch den Vergleich mit künstlerischen Produktionsprozessen näher zu kommen, in denen ebenfalls „innere Bilder“ in eine materiell-symbolische Ausdrucksform gebracht würden. Der Künstler erscheint dabei als „methodisch kontrollierter Träumer“, dessen Tun zugleich Ähnlichkeiten mit dem kindlichen Handeln aufweise (ebd.: 318).

Die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in transformatorischen Bildungsprozessen wäre mit Oevermann mithin als ein kreatives Geschehen zu begreifen, das dem künstlerischen Schaffensvorgang ähnlich ist und eine charakteristische Phasenstruktur aufweist. Oevermanns Argumentation liefert darüber hinaus einige Anhaltspunkte für die Beschreibung der Bedingungen für das Zustandekommen transformatorischer Bildungsprozesse. Die Parallele zum Traum und zu künstlerischen Schaffensvorgängen legt z.B. nahe, dass solche innovativen Prozesse Spielräume benötigen, wie sie für Traum und künstlerisches Schaffen kennzeichnend sind.

Eine wichtige sprachtheoretische Erweiterung dieses Ansatzes ist Judith Butlers Konzeption der Performativität zu entnehmen, die sie im Kontext ihrer Untersuchung verletzenden Sprechens vorgelegt hat (vgl. Butler 1998: bes. 9-65). Ausgehend von der Frage, woher performative Sprechakte die Macht erhalten, das zu *erzeugen*, wovon darin die Rede ist, entwickelt Butler im Anschluss an Derridas Auseinandersetzung mit der Sprechakttheorie das Konzept der Iterativität als einer Form nicht-identischer Wiederholung. Entscheidend dabei ist die These, dass die Macht performativer Sprechakte auf ihrer Wiederholbarkeit beruhe, dass jede Wiederholung aber mit der Möglichkeit einer Verschiebung verbunden sei, durch die das Wiederholte verändert und in seiner Bedeutung verschoben wird. Während die Wiederholung auf der einen Seite die Macht diskursiver Normen begründe, enthalte sie auf der anderen Seite stets ein Moment der Nicht-Übereinstimmung, das Butler als Möglichkeitsbedingung des Widerstands gegen eine herrschende Ordnung interpretiert. Gerade darin, dass die Subjekte in ihrem Welt- und Selbstverhältnis auf die Vermittlung der Sprache angewiesen sind, liegt Butler zufolge also eine Chance zur Veränderung. Freilich bleibt auch hier ungeklärt, wovon es abhängt, ob dieses Transformationspotential in einer gegebenen Situation genutzt wird oder nicht. Um dieser Frage nachzugehen, ist weitere theoretische und empirische Arbeit erforderlich.

2. Zur empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse: Methodologische Perspektiven

Wie einleitend erwähnt, gehe ich davon aus, dass eine aktuelle Neubestimmung des Bildungsbegriffs nicht nur die soziokulturellen Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaften berücksichtigen, sondern auch die *empirische* Erforschung von Bildungsprozessen ermöglichen sollte. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob Bildungsprozesse *überhaupt* empirisch erfasst werden können (zum Folgenden vgl. Koller 2006). Der Begriff der Bildung stellt Alfred Schäfer zufolge eine „Möglichkeitskategorie“ dar, die sich aufgrund ihres epistemologischen Status empirischer Forschung insofern grundsätzlich entzieht, als jeder Versuch, Bildungsprozesse empirisch zu bestimmen, Bildung in der Wirklichkeit verortet und damit ihres Möglichkeitsstatus beraubt (vgl. Schäfer 2009). Eine philosophische Zuspitzung findet dieses Argument in Theodor W. Adornos Kritik des identifizierenden Denkens, das nicht nur für die empirischen Wissenschaften, sondern für das begriffliche Denken überhaupt kennzeichnend sei (vgl. Adorno 1984: 15-66). Um sich überhaupt denkend auf Wirklichkeit zu beziehen, ist es Adorno zufolge unabdingbar, etwas *als etwas* zu identifizieren und damit zugleich eine Identität von Begriff

und Sache zu behaupten. Auf der anderen Seite laufe identifizierendes Denken Gefahr, seinem Gegenstand insofern Gewalt anzutun, als stets damit zu rechnen sei, dass bestimmte Aspekte dessens in seiner Identifizierung *als X* nicht aufgehen. Deshalb bedürfe das identifizierende Denken einer Korrektur, die das Nicht-Identische des Gegenstandes, das sich dem identifizierenden Zugriff entzieht, zur Geltung zu bringen versucht.

Vor diesem Hintergrund ließe sich nun einwenden, dass der Ansatz *qualitativer* Sozialforschung selbst schon einen Versuch darstelle, das zur Geltung zu bringen, was dem identifizierenden Zugriff auf soziale Wirklichkeit entgeht. Denn qualitative Sozialforschung ist historisch mit dem Anspruch angetreten, solche Aspekte der sozialen Wirklichkeit zu erfassen, die sich dem quantitativ ausgerichteten, am positivistischen Wissenschaftsmodell orientierten Blick entziehen. Dieser Anspruch beruht darauf, dass qualitative Forschung soziale Wirklichkeit nicht als objektive Gegebenheit versteht, die empirisch nur noch gemessen, also quantifizierend erfasst zu werden bräuchte, sondern vielmehr als gesellschaftlich-diskursives Konstrukt, das qua symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird. Phänomene der sozialen Wirklichkeit – und d.h. etwa Bildungsprozesse – können demzufolge also nicht objektivierend erfasst, sondern nur interpretativ erschlossen werden, indem man diejenigen Prozesse *rekonstruiert*, in denen sie interaktiv oder diskursiv hervorgebracht worden sind.

Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische von Bildungsprozessen, das sich der objektivierenden Erfassung quantitativ-empirischer Bildungsforschung entzieht, zur Geltung zu bringen. Zu diesem Zweck bemüht sich qualitative Bildungsforschung, die interaktiven und diskursiven Prozesse zu rekonstruieren, in denen Bildung sich vollzieht. Qualitative Bildungsforschung gerät dabei freilich ihrerseits in Gefahr, so zu tun, als könne sie ihren Gegenstand im Gegensatz zu quantitativen Vorgehensweisen angemessen oder gar vollständig erfassen. Doch wenn Adorno Recht hat, so steht auch qualitative Bildungsforschung vor dem Dilemma, ihren Gegenstand *als etwas* identifizieren zu müssen und dabei denjenigen Aspekten Gewalt anzutun, die der behaupteten Identität von Begriff und Sache zuwiderlaufen. Forschungspraktisch folgt daraus, dass auch qualitative Bildungsforschung damit rechnen sollte, dass bestimmte Momente von Bildung sich ihrem Zugriff entziehen und deshalb auch mit den Mitteln qualitativer Forschung nicht zu erfassen sind. Empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand Bildung gerecht werden will, muss deshalb, so meine Schlussfolgerung, selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein und d.h. in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Ka-

tegorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern.

In den letzten 20 Jahren hat sich mit der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung nun ein Forschungsansatz entwickelt, der Bildungsprozesse mit den Mitteln qualitativer Forschung empirisch zu rekonstruieren versucht (vgl. dazu Wigger 2004). Für diesen, ebenfalls auf Kokemohr und Marotzki zurückgehenden Ansatz, der mittlerweile von verschiedenen Forscherinnen und Forschern weitergeführt wird (vgl. z.B. Koller 1999; Nohl 2006; Lüders 2006; Rosenberg, von 2011) ist zunächst die bereits genannte Prämisse grundlegend, wonach Bildungsprozesse nicht mit objektivierenden Verfahren gemessen, sondern nur interpretativ erschlossen bzw. rekonstruiert werden können (vgl. Bohnsack 2007: 13-30). Außerdem geht dieser Ansatz davon aus, dass Bildungsprozesse – von seltenen Ausnahmen abgesehen – keine einmaligen, instantanen Vorgänge darstellen, sondern als langfristiges Geschehen aufzufassen sind, das sich in lebensgeschichtlichen Dimensionen vollzieht. Deshalb gelten diesem Ansatz biographische Verfahren als besonders geeignet, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen (vgl. z.B. Marotzki/Krüger 2006).

Im Blick auf die empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse sind allerdings auch Grenzen biographischer Forschungsmethoden zu bedenken. Solche Grenzen bestehen zum einen in der Beschränkung auf die retrospektive Darstellung vergangener Erfahrungen. Dass Bildungsprozesse mit den Mitteln biographischer Forschung nicht *in actu* nachvollzogen werden können, wirft die Frage auf, welche Bedeutung der aktuellen Perspektive des Erzählers für das Zustandekommen seiner Erzählung zukommt – bzw. anders formuliert: wie zuverlässig von einer Erzählung aus der Jetztperspektive auf Vergangenes geschlossen werden kann. Eine Möglichkeit, darauf zu reagieren, besteht in der Erweiterung der Untersuchungsperspektive von den Bildungsprozessen, die sich in der erzählten Vergangenheit abgespielt haben, auf jene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses, die sich potentiell in der Erzählgegenwart, also während eines biographischen Interviews selber vollziehen (vgl. ausführl. dazu Koller 1999: 171-186).

Eine weitere Grenze biographischer Forschung besteht in deren methodischer Konzentration auf individuelle autobiographische Erzählungen und in der damit verbundenen Gefahr der Ausblendung gesellschaftlicher und diskursiver Bedingungen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, können (und sollten) biographische Forschungsmethoden um solche Zugänge erweitert werden, die überindividuelle Bedingungen stärker in den Blick nehmen – wie einerseits soziologische Feldanalysen im Sinne Bourdieus (vgl. Rosenberg 2011), andererseits diskursanalytische Verfahren, mit denen das jeweilige historische ‚Apriori‘ individuellen Sprechens über bestimmte Gegenstände ermittelt werden kann (vgl. z.B. Reh 2003).

Damit sind wir bei den spezifischeren methodischen Fragen, die sich im Blick auf die Erforschung *transformatorischer* Bildungsprozesse stellen. Mit Blick auf die zuvor skizzierte Perspektive, Welt- und Selbstverhältnisse mit Bourdieu als Habitusformen zu fassen, wäre zunächst zu klären, wie sich der Habitus eines Individuums empirisch rekonstruieren lässt. Anregungen hierzu bieten Ansätze einer „Habitushermeneutik“, wie sie verschiedene Autoren im Anschluss an Bourdieu entwickelt haben (vgl. z.B. Bremer 2004: bes. 61-81). Im Sinne einer sprach- und diskurstheoretischen Erweiterung von Bourdieus Konzeption wären diese Versuche mit solchen Ansätzen zu verbinden, die auch die sprachliche Form autobiographischer Darstellungen analysieren und z.B. fragen, in welcher Diskursart bzw. mit Hilfe welcher rhetorischer Figuren die jeweilige Lebensgeschichte präsentiert wird und was dies über das Welt- und Selbstverhältnis des Sprechers aussagt (vgl. dazu etwa Koller 1999: 171-182; Kokemohr/Koller 1996).

Als besonders interessant im Blick auf die Frage nach Verlaufsformen und Bedingungen transformatorischer Bildungsprozesse erscheint auch in methodischer Hinsicht der Ansatz Judith Butlers, der in der Iterativität sprachlicher Äußerungen ein Potential für Transformationen durch Resignifizierung bzw. Bedeutungsverschiebung sieht, und auch für die Analyse biographischer Interviews genutzt werden kann. Dabei ist zu untersuchen, inwiefern die Erzählenden gesellschaftlich vorherrschende Sprechweisen aufgreifen, diese in ihrer Bedeutung verändern und so neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorbringen (vgl. Rose 2011).

Abschließend sei eine Schwierigkeit der bisherigen empirischen Studien zu transformatorischen Bildungsprozessen genannt, die darin besteht, dass es bislang eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Bildungsprozesse zu rekonstruieren, sondern oft nur *Bildungsprobleme* (also Situationen, in denen etablierte Welt- und Selbstverhältnisse in Frage gestellt werden) oder *Bildungspotentiale* identifiziert werden konnten (d.h. Ressourcen, die für Transformationsprozesse bereitstehen).⁵ Und selbst wenn es gelang, Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen aufzuzeigen, beschränkte sich der Nachweis auf den Vergleich einer bestimmten Konfiguration des Welt- und Selbstverhältnisses *vor* und *nach* der Transformation, während das Transformationsgeschehen selbst im Dunkeln blieb.

Fragt man nach den Ursachen dafür, so bieten sich verschiedene mögliche Erklärungen an. Zum einen wäre zu erwägen, ob das hier vorgestellte Konzept so hohe theoretische Ansprüche an Bildungsprozesse formuliert, dass sie nur in Ausnahmefällen zu erfüllen sind. Sollte dies zutreffen, müsste man über eine Modifikation des Konzepts nachdenken, die Bildung nicht

5 Vgl. z.B. Koller 1999: 187-278, 2002a und – mit Bezug auf literarische Texte – Koller 2005a, 2005b. Zum Gedanken der Bildungspotentiale vgl. das Konzept des „Bildungsvorhalts“ in Kokemohr 2007. ‚Gelungene‘ Bildungsprozesse finden sich dagegen bei Marotzki 1990; Nohl 2006.

länger als eher unwahrscheinlichen Vorgang erscheinen ließe. Auf der anderen Seite wäre denkbar, dass es transformatorische Bildungsprozesse durchaus gibt, dass sie aber mit den bisher genutzten Mitteln qualitativer Forschung nur schwer empirisch zu erfassen sind. In diesem Fall wäre nach anderen, geeigneteren methodischen Verfahren zu suchen, die es erlauben, solche Bildungsprozesse zu erschließen. Vielleicht trifft aber auch eine dritte Erklärung zu, die die Ursachen für die Schwierigkeiten einer empirischen Identifizierung transformatorischer Bildungsprozesse in der Sache selber sucht. Vielleicht, so lautete diese Erklärung, besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1984): *Negative Dialektik* (= Gesammelte Schriften, hrsg. von R. Tiedemann. Bd. 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Bremer, Helmut (2004): *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster: LIT.
- Buck, Günter (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer vergleichenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Foucault, Michel (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): *Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues*. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 144-367.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- King, Vera (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327-373.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2002a): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 92-116.
- Koller, Hans-Christoph (2002b): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 181-200.
- Koller, Hans-Christoph (2005a): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas Brief an den Vater. In: ZfP, 49. Beiheft, S. 136-149.
- Koller, Hans-Christoph (2005b): Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*. In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript, S. 93-108.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 108-124. <http://miless.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=12906> [Zugriff: 13.12.2010].
- Koller, Hans-Christoph (2009): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-211.
- Lüders, Jenny (2006): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München: Fink.