

Christine Thon, Daniela Rothe, Paul Mecheril, Bettina Dausien (Hg.)  
Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium  
Bielefeld 2005  
Verfügbar über: <http://bison.ub.uni-bielefeld.de>

Peter Alheit

## **Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens<sup>1</sup>**

- 1 Einleitung
- 2 Die eigenwillige Karriere der Idee des „forschenden Lernens“
- 3 Die pragmatistische Hintergrundidee der Grounded Theory
- 4 „Forschendes Lernen“ als Grundstruktur erziehungswissenschaftlichen Studierens

---

<sup>1</sup> Eröffnungsvortrag der Tagung „Erfahrung mit Methode. Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium“ am 27./28.04.2001 an der Universität Bielefeld

# 1 Einleitung

Wenn zukünftige Erziehungswissenschaftler – seien es LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen oder SozialpädagogInnen – an ihre Praxis denken, verbinden sie damit gewöhnlich ein ziemlich instrumentelles Interesse: Sie sind unsicher, wie man sich in dem neuen Feld bewegt und wollen praktische Hinweise darauf haben, wie man es anstellt, in der Praxis zu „überleben“. Lehramtsstudierende denken dann in aller Regel an den Unterricht, SozialpädagogInnen z.B. an die Jugend- oder Altenarbeit. Wie lässt sich das zumeist theoretische Wissen in der Praxis anwenden? Worauf muss man achten? Was kann ich den Schülern und Schülerinnen zumuten? Wie wecke ich ihre Aufmerksamkeit? Wie stelle ich Ruhe und Konzentration im Unterricht her?

Solche Fragen sind verständlich und legitim. Aber sie ignorieren ein Problem. Sie gehen davon aus, dass die pädagogische Wirklichkeit etwas „Stabiles“ und „Konstantes“ sei, auf das man sich sozusagen technisch vorbereiten könne. Genau das ist sie aber nicht. Das pädagogische Feld ist etwas Fließendes, in kontinuierlicher Veränderung Begriffenes, und auch die erfahrensten Pädagogen tun gut daran, diese Tatsache ernst zu nehmen.

Eine Lehrerin hat sich zu Beginn ihrer Schulkarriere z.B. gewisse Routinen erarbeitet, mit ihren Schülern und Schülerinnen umzugehen. Nach zwei Jahrzehnten halbwegs geglückter Praxis muss sie feststellen, dass die „Tricks“, die sich lange bewährt hatten, zunehmend weniger funktionieren. Sie bemerkt, dass die Generation von SchülerInnen und Schülern, mit denen sie heute arbeiten muss, in wesentlichen Verhaltensweisen anders reagiert als die SchülerInnen ihrer Anfangszeit. Ruhe, Aufmerksamkeit und Konzentration im Unterricht können nur noch mühsam hergestellt werden. Sie gewahrt eine gewisse Fremdheit zwischen sich selbst und den Kindern, bemerkt auch eine zunehmende Aggression und Frustration bei sich, die sie vorher nicht kannte. Sie kann sich immer weniger in die SchülerInnen hinein versetzen. Von KollegInnen weiß sie, dass sie sogar Angst haben vor dem Unterricht. Einige stellen „Burn-out-Symptome“ bei sich fest. Sie fühlen sich überfordert, und ihr pädagogischer Elan, mit dem sie einmal angetreten waren, ist verschwunden.

Solche durchaus normalen Beobachtungen haben etwas mit der traditionellen Struktur pädagogischer Professionalität zu tun. Gerade was die LehrerInnen angeht, ist diese Professionalität zum einen noch immer ganz eng mit den Fächern verknüpft: Der Mathematiklehrer ist eben in erster Linie „Mathematiker“; und gelegentlich merkt man das sogar seinem beruflichen Habitus an. Die Deutschlehrerin am Gymnasium fühlt sich nicht selten vor allem als „Germanistin“, und auch dies erkennt man hier und da am Gestus ihres Auftretens. Der zweite Aspekt konventionellen Berufsverständnisses ist beinahe noch wichtiger: Die schulische Wirklichkeit wird als *Kontinuum* gedacht, mit dem man vertraut werden muss und selbstverständlich vertraut werden kann. Deshalb sind die klassischen Didaktiken so konstruiert, dass sie zwischen zwei vorgeblich feststehenden Bereichen zu vermitteln versuchen, dem Fach oder „der Sache“ auf der einen Seite und der pädagogischen Situation auf der anderen. Dabei

wird allerlei psychologisches und soziologisches „Halbwissen“ eingesetzt, um den Vermittlungsprozess möglichst reibungslos zu arrangieren.

Gewöhnlich funktioniert dieses Modell ja auch einigermaßen gut – jedenfalls in den isolierten und ganz unrealistischen Situationen aufwendig vorbereiteter Lehrproben. Deren „Zeit-Ökonomie“ bricht allerdings spätestens dann zusammen, wenn der „Ernst des Lebens“ beginnt. Und darauf sind junge PädagogInnen selten vorbereitet. In der Praxis üben sie dann ganz individuelle berufliche Überlebensstrategien ein, manche mit erstaunlicher Virtuosität (das sind dann die sogenannten „geborenen“ PädagogInnen), manche allerdings mit der dramatischen Konsequenz zunehmender Misserfolge.

*Meine vergleichsweise radikale These ist: Sie sind professionell einfach nicht ausreichend vorbereitet. Sie verfügen eben nicht über das intensiv angeeignete und zumindest ansatzweise verinnerlichte methodische Wissen, das sie für eine langjährige Karriere als Lehrerinnen und Lehrer, aber ganz ebenso auch in anderen pädagogischen Feldern dringend brauchen. Sie sitzen einer Fehlinformation ihrer Ausbildung auf, die der Kybernetiker und Konstruktivist Heinz von Foerster (1998, 65ff) eine „Trivialisierung“ der Schüler genannt hat. Man könnte dieses Urteil problemlos ausweiten: Sie sitzen auch einer „Trivialisierung der Schule“ auf, einer prinzipiellen „Trivialisierung des pädagogischen Feldes“.*

Was ist damit gemeint? Von Foerster gibt Beispiele. Er berichtet von seinem alten Geschichtslehrer, der auf die Frage „Was waren die Griechen für ein Volk?“ immer nur die eine Antwort zuließ: „Herr Lehrer, die Griechen waren ein heiteres Volk.“ Oder jener Grundschüler, der auf die Frage der Lehrerin, wie viel  $2 \times 3$  sei, geantwortet hatte:  $3 \times 2$ , und dafür nachsitzen musste, weil er die Standardantwort „6“ eben verweigert hatte (vgl. 1998, 66). Der Junge hatte aber seine Antwort ganz ernst gemeint und von Foerster später die Richtigkeit sogar nachweisen können. Er hatte, wenn man so will, das kommutative Gesetz der Multiplikation bewiesen:  $A \times B$  gleich  $B \times A$ .

Gewiss mögen dies extreme Beispiele sein (und für Bielefeld als „Mekka der Reformpädagogik“ ganz und gar unzutreffend). Aber funktionieren nicht beträchtliche Teile des Unterrichts (übrigens auch an der Universität) genau nach diesem Muster? Ein festgefügtter Wissenskanon wird sozusagen „1 zu 1“ vermittelt, und der Schüler/Student wird unreflektiert wie eine „triviale Maschine“ betrachtet, bei der ein kalkulierter Input den erwartbaren Output produziert. Natürlich fühlt sich hier zunächst niemand angesprochen. Aber die Tücke auch der sanfteren Varianten einer solchen Trivialisierung liegt gerade darin, dass der konventionelle Pädagoge eben „weiß“ oder doch zu wissen vorgibt, worum es geht, und dass er außerdem „weiß“ oder eben zu wissen vorgibt, wie das, was er lehrt, bei seinen SchülerInnen ankommt. Und genau diese Haltung ist fragwürdig. Sie bezieht sich aber keineswegs nur auf die Unterrichtssituation, sondern auf die gesamte Einstellung zum pädagogischen Feld.

Wenn die Trivialisierung des Schülers, die Trivialisierung der Schule, ja, die Trivialisierung des gesamten pädagogischen Feldes vermieden werden soll, was wäre dann die Alternative? Betrachten wir zunächst die Problementwicklung in schulischen und außerschulischen Feldern der pädagogischen Intervention, so lassen sich zumindest zwei Entwicklungsmuster her-

vorheben, die prinzipiell neue Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln stellen:

- „Phänomene der Rätselhaftigkeit und Verschlossenheit der Lebensrealität“, wie Fritz Schütze dies formuliert (1994, 193), haben auch im pädagogischen Handlungskontext drastisch zugenommen. In vielen großstädtischen Grund- und Hauptschulen beträgt der Anteil der SchülerInnen aus anderen Kulturen mehr als 50%. Nicht selten werden auf dem Schulhof mehr als zehn verschiedene Sprachen gesprochen. Dass diese Tatsache auf das Unterrichtsgeschehen unmittelbaren Einfluss nimmt, kann problemlos unterstellt werden. Aber auch in der außerschulischen pädagogischen Arbeit, z.B. im Sozialwesen, ist die Vielfalt der Problemlagen ein Faktum. Wir können längst nicht mehr voraussetzen, dass ein konventionell ausgebildeter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge sich umstandslos z.B. in die Situation eines alkoholabhängigen Langzeitarbeitslosen oder in die Gefühlswelt einer verarmten und vereinsamten Rentnerin versetzen kann. Menschen in solchen Lebenslagen, die von ihrer sozialen Umwelt nicht mehr als funktionierende Mitglieder akzeptiert und behandelt werden, bilden oft sehr eigensinnige und hermetische Lebensperspektiven, gelegentlich (wie bei den Obdachlosen und Nichtsesshaften) sogar eigene Subkulturen und Lebenswelten aus. Solche Prozesse sind mit den angestammten Methoden pädagogischer Intervention offensichtlich nicht mehr aufzufangen.
- Aber auch die Situation des „pädagogischen Anderen“ in seiner konkreten Individualität ist komplexer geworden. Oft sind sich die Betroffenen ihrer eigenen Schwierigkeiten selbst nicht bewusst. Das gilt für den notorisch störenden und prügelnden Schüler so gut wie für die Immigrantin aus Russland, die die Verlaufskurve ihrer Migration nicht durchschauen kann und deshalb auch kein autonomes Handlungspotential zu ihrer Bearbeitung und Bewältigung entwickelt.

Die ausufernde „Pluralisierung von Lebenslagen“ und die parallele „Individualisierung von Handlungsalternativen“ führen in ein soziales Universum schwer zu durchdringender Probleme, dem PädagogInnen – LehrerInnen oder SozialarbeiterInnen – eben nicht mit routinemäßigen Bearbeitungstechniken, sondern nur mit neuen Einstellungen, neuen Sichtweisen begegnen können, die man allerdings lernen und einüben kann. Es scheint jedenfalls deutlich zu sein, dass es im erziehungswissenschaftlichen Studium nicht darum gehen sollte, fertige Problemlösungen einzuüben, die sehr schnell veralten. Es geht vielmehr darum, Formen des Problemlösens selbst zu trainieren und daran Spaß und eine professionelle Identität zu gewinnen.

Ich möchte mich im folgenden exemplarisch mit solchen neuen Formen beschäftigen. Sie haben auch mit den knapp und ein wenig polemisch beschriebenen Problemlagen zu tun, viel mehr jedoch mit Neugier, Lust an Entdeckungen und einer anderen Art, erziehungswissenschaftlich zu studieren. Erlauben Sie mir dabei auch den – nicht ganz ohne Ironie – vorgetragenen Rückgriff auf eigene biographische Erfahrungen.

Ich will mich zunächst ein wenig allgemeiner mit der eigenwilligen Karriere des „forschenden Lernens“ beschäftigen (1), dann cursorisch an die theoretischen Wurzeln der Grounded Theo-

ry erinnern (2) und schließlich fragen, welchen praktischen Nutzen solche Einsichten für erziehungswissenschaftliches Studieren haben könnten (3).

## **2 Die eigenwillige Karriere der Idee des „forschenden Lernens“**

Gewiss werden meine Überlegungen nicht wirklich neu sein. Die Idee des forschenden Lernens spielt in den 1970er Jahren eine zentrale Rolle in der Studienreformdiskussion. Sie taucht im Kontext des „Projektstudiums“ auf, wird auch in jener „Methode“ vorausgesetzt, die sich den Programmbegriff „Aktionsforschung“ gegeben hat. Und die Resultate der damaligen Forschungs- und Studienpraxis waren bemerkenswert: Aus Seminaren entstanden nicht selten Jugend- und Kulturzentren, Stadtteil- und Theaterinitiativen, Frauengruppen, Protestgruppen gegen die Atomindustrie und für den Frieden, alternative Bildungsstätten, Geschichtswerkstätten und ökologische Landwirtschaftsprojekte.

Freilich, der Gestus des „forschenden Lernens“ erscheint mir bei diesen Aktivitäten im nachhinein ein wenig aufgesetzt und künstlich. Wir glaubten damals (und ich beziehe mich ganz bewusst ein), ziemlich genau zu wissen, wie die Alternativen aussehen müssten. Forschung war oft nichts als politisch motivierte Legitimationsforschung, um unsere Projektideen zu begründen und durchzusetzen. Und die eigentlichen Probleme entstanden oft erst, wenn das Jugendzentrum bewilligt war oder der ökologische Bauernhof zu arbeiten anfang. Dann wurde plötzlich klar, dass die enthusiastische Alternatividee nur ein Schritt zur Veränderung der Wirklichkeit war. Die Alltagsarbeit ließ viele Probleme ungelöst.

Damit will ich durchaus nicht in das „Anti-68er-Lamento“ einstimmen, das die Medien in den vergangenen Monaten inszeniert haben. Der politische Impuls von damals war bedeutsam und ist bis heute eine heimliche Ressource auch der aktuellen Diskussion geblieben. Aber die neu gewonnene Bescheidenheit, ein gewisser Pragmatismus sogar, bilden eine zweite Quelle für das, was wir hier diskutieren wollen.

Erstaunlicherweise beginnt nämlich nach der politischen Emphase (und nicht selten durch dieselben ProtagonistInnen vorangetrieben) ein „heimlicher Siegeszug“ der qualitativen Forschung. Die 1980er Jahre sind – zunächst in der Soziologie, dann auch in der Erziehungswissenschaft – durch einen Boom an qualitativen Forschungen gekennzeichnet, der auch den Stil der universitären Lehre allmählich beeinflusst: biographische Projekte, Interaktionsstudien, zunehmend auch ethnographische Forschungen. Und das mehr oder minder ausdrücklich geteilte methodologische Rahmenkonzept basiert auf einer Tradition, die weit vor der Studentenrevolte liegt und deren sich ihre Anwender bis heute häufig gar nicht bewusst sind. Ich meine in erster Linie natürlich die allen Anwesenden vertraute Grounded Theory und ihren Traditionshintergrund. Möglicherweise hat ihre Karriere – auch in der Erziehungswissenschaft – mit der Tatsache zu tun, dass sie ihrerseits als Protest gegen die etablierte Wissenschaft entwickelt wurde.

Als nämlich Anselm Strauss und Barney Glaser 1967 das Konzept in ihrem Buch 'The Discovery of Grounded Theory' zum ersten Mal vorstellten, hatten sie durchaus polemische Interessen. Sie wollten der herrschenden amerikanischen soziologischen Forschung der Nachkriegsperiode ein alternatives Forschungsmodell entgegensetzen. Die Mainstream-Forschung basierte nämlich auf einer prekären Arbeitsteilung von so genannten „großen Theorien“ (grand theories) auf der einen Seite (am einflussreichsten war der Systemfunktionalismus von Talcott Parsons) und von zumeist „harter“ quantitativer Sozialforschung auf der anderen. Empirische Forschung erledigte vor allem Handlangerdienste, sozusagen „Proletarierarbeit“, für die Produzenten von Großtheorien, die sich, so Glaser und Strauss ironisch, wie „theoretische Kapitalisten“ verhielten.

Das Ergebnis war ausgesprochen desillusionierend. Die Großtheorien entfernten sich immer weiter von der Realität. Aber auch die empirische Forschung verlor den Kontakt zur Wirklichkeit, weil sie in der Regel Hypothesen überprüfte, die aus den 'grand theories' deduktiv gewonnen waren, d.h. sie untersuchten künstlich isolierte Variablen, die mit wirklichen Vorgängen u.U. gar nichts mehr zu tun hatten.

Vergessen schien, was einer der führenden Programmierer der „Chicago School“, Ezra Park, der amerikanischen Soziologie in den 1920er Jahren ins Stammbuch geschrieben hatte: „Beobachtungen aus erster Hand sind angesagt: Setzen Sie sich in die Empfangshallen der Luxushotels und auf die Treppenstufen von Abrisshäusern, machen Sie es sich auf den Polstergarnituren der Reichen ebenso bequem wie auf den Holzpritschen im Obdachlosenasyll ... Mit einem Wort, machen Sie sich die Hände schmutzig mit realer Forschung!“ (zit. Burgess 1982, 6)

An diese Tradition, die von den Arbeiten der bedeutenden amerikanischen Pragmatisten profitierte – von dem großen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1896, 1917, 1938), von George Herbert Meads bis heute aktueller Sozialpsychologie (1934), auch von den innovativen Ideen des Logikers Charles Sanders Peirce ([1903] 1991) –, knüpften Strauss und Glaser an. Ihnen lag gerade nicht an der Überprüfung bekannter Hypothesen, denn die taugten nicht für das Verstehen sozialer Wandlungsprozesse und die Einsicht in bisher unerforschte Bereiche des Sozialen. Sie wollten statt dessen *neues* theoretisches Wissen „generieren“. Und solches Wissen „entdeckten“ sie durch intensive Auseinandersetzung mit der Empirie. Die lebendige Beziehung von Theorie und Empirie stand also im Zentrum ihrer Überlegungen.

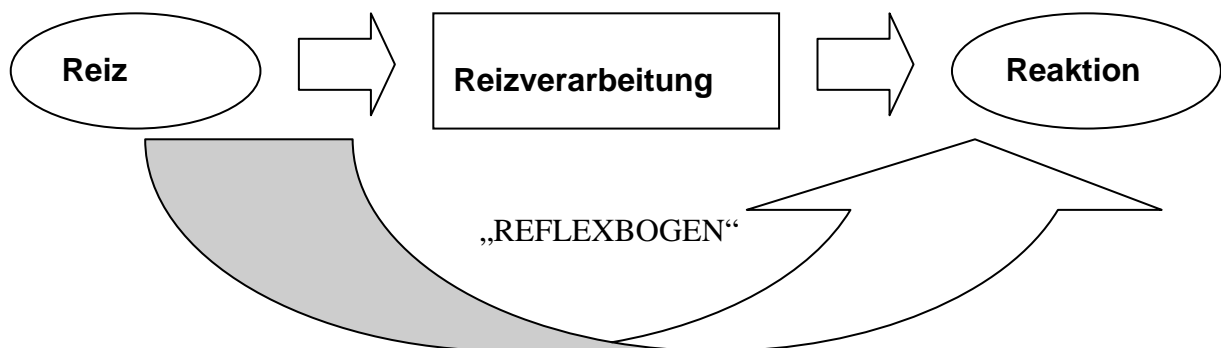
Dabei ging es ihnen nicht um Theorie „an und für sich“, sondern um ihre Bedeutung für die Praxis. Ihre Entdeckungen wollten Leitkonzepte z.B. für professionelles Handeln sein – vor allem im Bereich der Medizin, aber auch in der Pädagogik oder der Politik. Deshalb waren ihre Forschungen immer sehr praxisnah: z.B. zur Interaktion mit Sterbenden, zum professionellen Handeln im Krankenhaus unter den Bedingungen moderner Apparatedizin oder zu Handlungsstrategien bei Risikoschwangerschaften.

Trotz dieser Offenheit und Neugier der Einstellung ist die Grounded Theory kein beliebiges Vorgehen. Man kann sie als ein theoretisch begründetes „Verfahren“ verstehen, das seinen eigenen Lernprozess reflektiert und kontrolliert. Glaser und Strauss entwickeln eine Idee des

Forschungsprozesses, in der sich der Erkenntnis- und Entdeckungsvorgang nicht linear von einer Stufe zur anderen fortbewegt – Hypothesengenerierung, Methodenprüfung, Datenerhebung, Datenauswertung, Verifikation bzw. Falsifikation der Hypothese(n) –, sondern auch während des Forschungsprozesses ein kontinuierlicher Dialog zwischen theoretischen Vorannahmen und den gewonnenen Daten stattfindet, gleichsam „eine spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie“ (Dausien 1996, 93).

### 3 Die pragmatistische Hintergrundidee der Grounded Theory

Dieses eigenwillige Hin und Her, das auch als Beliebigkeit oder Unentschlossenheit missverstanden werden könnte, hat aber einen philosophisch und methodologisch interessanten Hintergrund in dem *Handlungskonzept* des amerikanischen Pragmatismus. Bereits zum Beginn des vorigen Jahrhunderts hatten sich Dewey und Mead mit der damals entstehenden behavioristischen Psychologie kritisch über deren einfaches Verhaltensmodell auseinandergesetzt. In einem epochemachenden Aufsatz über das so genannte „Reflexbogenmodell“ von 1896 konnte John Dewey plausibel zeigen, dass menschliches Handeln eben nicht nach dem simplen Schema funktionierte:



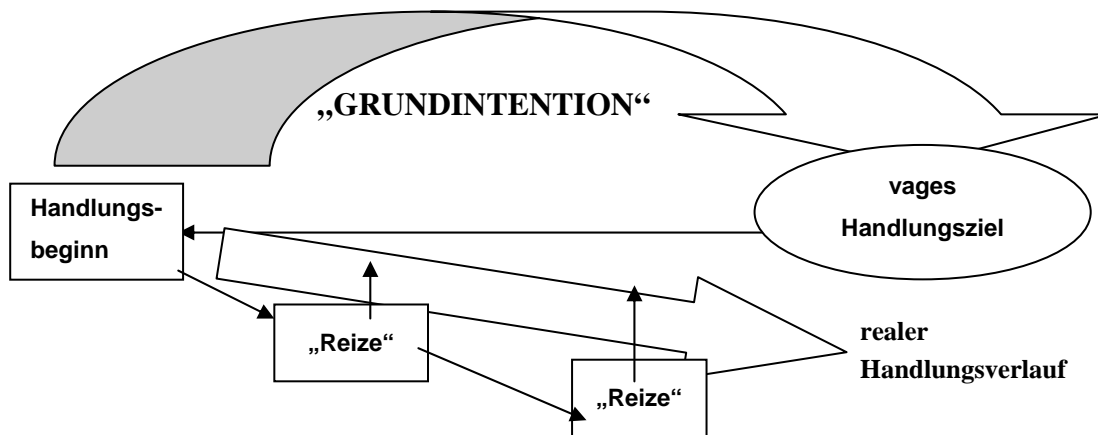
Vielmehr machte er deutlich, dass Handlung als „ganzheitlicher Prozess“ verstanden werden muss, in welchem bestimmte „Reize“ als solche überhaupt erst wahrgenommen werden. Dass in der Regel nicht ein Auslösereiz die Handlung determiniert, sondern – umgekehrt – der ablaufende Handlungsprozess sich die für ihn wesentlichen Reize gleichsam „auswählt“, beschrieb auch George-Herbert Mead 1903 in einem weniger bekannten Aufsatz über die „Definition des Psychischen“.

Wir können uns die Plausibilität dieses überraschenden Gedankens an vergleichsweise einfachen Alltagserfahrungen verdeutlichen: Wenn wir in einer bestimmten Situation mit einer Angelegenheit beschäftigt sind, z.B. unserem Kind zu erklären versuchen, warum es Sinn macht, das Kinderzimmer aufzuräumen, sind sein trotziges Aufstampfen mit dem Fuß oder

sein Einwand, man selber pflege ja auch keine Ordnung auf dem eigenen Arbeitstisch, durchaus relevante Reize für die Folgehandlung. Das „Tatü-tata“ des Polizeiautos auf der Strasse, der gerade entdeckte Fettfleck an der Wand oder das Radiogedudel in der Küche sind dagegen irrelevante Reize und spielen für den Fortgang der Handlung keine Rolle. D.h. die Handlung selbst als „ganzheitlicher“, also kontinuierlicher Prozess wählt sich die Reize, die für ihren Fortgang relevant sind. Nur wenn ein „Reiz“ den gesamten Handlungszusammenhang in Frage stellt, mit dem wir gerade beschäftigt sind, wenn z.B. ein Erdbeben über uns hereinbricht, sind wir zu drastischen Umstellungen unseres Handelns gezwungen. Sobald dies jedoch geschehen ist, nehmen wir wieder nur diejenigen Reize selektiv wahr, die für die anstehenden Handlungen besonders bedeutsam sind.

Die Pragmatisten gehen aber noch einen Schritt weiter. Selbst die Vorstellung, dass Handeln gewöhnlich zweckvolles, also intentionales Handeln sei, halten sie für problematisch. Die Idee, dass gleichsam außerhalb des Handlungskontextes ein bestimmtes Handlungsziel vom Bewusstsein „als solchem“ gesetzt wird, ist mit empirischen Handlungsvollzügen nicht vereinbar. „Natürlicherweise ist Handeln nur diffus teleologisch“ (Joas 1988, 423), d.h. im Regelfall handeln wir zwar mit einer bestimmten Grundintention, die konkreten Zwecke der Handlung werden jedoch zumeist erst im Handlungsvollzug deutlich und können durchaus zur Revision der ursprünglichen Intention führen. Nehmen wir unser Beispiel der Erziehungssituation: Gewiss war es das Anliegen des Vaters, sein Kind zur Ordnung anzuhalten, aber das erzieherische Gespräch zeigt, dass es womöglich gute Gründe für eine „durchschaute Unordnung“ gibt. Z.B. kann das Kind überzeugend belegen, dass es seine Sachen nach einem erzwungenen Ordnungsprozess regelmäßig vergeblich suche, während es sich in seiner Unordnung problemlos zurecht finde. Der Erziehungsversuch hat im Handlungsvollzug eine ganz neue Richtung genommen. Idealtypisches Zweckhandeln ist also nicht der Regelfall und zumal in pädagogischen Prozessen auch nicht wünschenswert. Das pragmatische Handlungskonzept unterscheidet sich damit deutlich vom behavioristischen:





Eine sehr ähnliche Handlungs-idee schwebt nun auch Glaser und Strauss für den *Forschungsprozess* vor. Wenn wir ein neues Forschungsfeld betreten, über das noch relativ wenig bekannt ist, oder wenn wir scheinbar vertraute Forschungslandschaften mit „anderen Augen“ betrachten wollen, weil wir den bekannten Ergebnissen nicht mehr trauen, ist unser Handlungsprozess auf eine durchaus vergleichbare Weise „diffus teleologisch“ wie in ungewohnten Alltagssituationen. Wir haben eine vorsichtige Ahnung von dem, was uns erwarten könnte, aber wir wollen ja „Entdeckungen“ machen und müssen deshalb offen sein für alles, was uns begegnet.

Freilich, wir wollen forschend lernen. Unser Handeln unterscheidet sich insofern vom gewöhnlichen Alltagshandeln, als wir uns jederzeit Rechenschaft geben müssen über unser Vorgehen. Unsere Forschungen, wie sehr sie sich im Ansatz auch von konventionellen Designs absetzen mögen, sollen „reliabel“, also *nachvollziehbar* sein. Deshalb hat die „Offenheit“, mit der wir dem neuen Feld begegnen, eine methodische Grenze. Würden wir nämlich scheinbar gänzlich unvoreingenommen auf unser Feld zugehen, stellten sich für uns zwei schwerwiegende Probleme:

- Wir könnten leicht übersehen, dass unsere vorgebliche „Offenheit“ praktisch nicht durchsetzbar ist. Zumindest unsere *Alltagserfahrungen* können wir auch in neuen Interaktionssituationen nicht einfach ausschalten. Und deren intuitive Wissensstrukturen sind so gebaut, dass sie jede neue Situation mit bereits bekannten Situationen vergleichen. Sie basieren auf einer „Typologisierung“ der uns zugänglichen Sozialwelt (vgl. Schütz/Luckmann 1979). Dieser Vorgang läuft nicht bewusst ab. Er vollzieht sich sozusagen „hinter unserem Rücken“. Ob wir wollen oder nicht, wir haben immer „Vorurteile“ über uns begegnende neue „Welten“.
- Das komplexe Neue seinerseits präsentiert sich nun in der Regel nicht so, dass wir es sofort durchschauen. Aus den Daten, die wir im Idealfall „vorbehaltlos“ erheben, ergeben sich keineswegs „automatisch“ neue Theorien. Gewiss besitzt auch das Fremde

seine Regeln und Ordnungen. Wie aber sollten wir sie wahrnehmen, wenn sie uns doch gänzlich unvertraut sind? D.h. wir kommen gar nicht darum herum zu vergleichen. Wir können Fremdes nur verstehen, wenn wir es mit Vertrautem in Beziehung setzen. Jede empirische Forschung, jede Form der Theoriebildung braucht den *Vergleich*.

Im Grunde berühren wir hier ein beinahe philosophisches Basisproblem empirischer Forschung: Wenn sich wichtige neue Schlussfolgerungen über die soziale Wirklichkeit – logisch und alltagspraktisch – nicht durch unbeeinflusstes Beobachten gewinnen lassen (man nennt dieses logische Schlussverfahren üblicherweise „*Induktion*“), wenn es, wie wir an der *Mainstream-Kritik* von Glaser und Strauss gelernt haben, ebenso problematisch wäre, empirische Urteile über soziale Wirklichkeit durch die Überprüfung von Hypothesen zu erwarten, die aus bekannten Theorien gewonnen wurden (dieses logische Schlussverfahren heisst „*Deduktion*“), welche Alternative bleibt dann übrig?

Erinnern wir uns noch einmal an die Handlungsidee der Pragmatisten. Soziales Handeln ist im Regelfall, wie wir gesehen haben, „diffus teleologisch“. D.h. es besitzt durchaus eine vage Vorstellung von dem, was bei der Handlung herauskommen soll. Aber die Alltagserfahrung zeigt, dass der Handlungsprozess selbst die ursprüngliche Intention ändern, vielleicht sogar vollständig revidieren kann. Handeln, könnte man sagen, hat eine „*zielstrebige Offenheit*“, eine „gerichtete Flexibilität“.

Genau diese Qualität strebt nun die *Grounded Theory* für die Forschung an: eine „geplante Flexibilität“. „Geplant“ insofern, als gewisse hypothetische Vorannahmen auch über ein neues Forschungsfeld notwendig und sinnvoll sind; „flexibel“ und „offen“, weil sich im Forschungsprozess diese Vorannahmen ändern können. Vom ersten Kontakt mit dem Feld an werden sie mit neuen Informationen angereichert, erweitern sich und postulieren am Ende womöglich das Gegenteil von dem, was sie ursprünglich angenommen hatten. Der Logiker der Pragmatisten, Charles Sanders Peirce, der diese Idee am Anfang des vergangenen Jahrhunderts bereits begründet und entwickelt hat, beschreibt sie als die überraschende Fähigkeit etwas in Beziehung zu setzen, was „zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“ (Peirce [1903] 1991, 404), und er nennt dieses logische Schlussverfahren „*Abduktion*“ (vgl. ausführlich Kelle 1994, 143ff).

Die reizvolle Vorstellung, dass Forschung systematisch mit *Kreativität* zu tun haben könnte, muss nun allerdings ein wenig eingeschränkt werden. Jeder Künstler weiss, dass Kreativität auf äusserster Disziplin aufbaut. Erst wenn das Handwerkszeug der Klaviervirtuosin oder des Bildhauers, des Komponisten oder der Lyrikerin durch intensive Erfahrung wirklich entwickelt und entfaltet ist, kann eine neue ästhetische Qualität entstehen. Ganz ähnlich bietet auch die *Grounded Theory* mit ihrem praktischen Vorgehen ein sorgfältig zu handhabendes und intensiv einzuübendes *Instrument* an, jenes abduktive „Entdecken“ von Theorien zu erleichtern. Dieses Vorgehen ist kein striktes Verfahren und hat sich im Laufe seiner Anwendung verändert und verfeinert (vgl. Glaser 1978; Glaser/Strauss 1979; Strauss 1991; Strauss/Corbin 1990, 1996). Und es lässt sich mit einer Reihe qualitativ-methodischer Verfahren verknüpfen,

die ihrerseits eingeübt und „handwerklich“ beherrscht werden müssen. Die meisten von Ihnen sind in Bielefeld, Göttingen oder Bremen mit einer bestimmten Variante vertraut gemacht worden, die sich in langjährigen Forschungen bewährt hat und die ich hier natürlich nicht wiederholen will. Worauf es mir in meinem abschließenden Gedanken ankommt, ist: ob und auf welche Weise sich diese (eigentlich gar nicht) neue Forschungseinstellung auf erziehungswissenschaftliches Studieren auswirken könnte.

#### **4 „Forschendes Lernen“ als Grundstruktur erziehungswissenschaftlichen Studierens**

Es erscheint ja hochinteressant, dass ein Studium – und besonders ein Studium der Erziehungswissenschaft – eine dem pragmatistischen Handlungskonzept ziemlich vergleichbare Struktur besitzt, also „diffus teleologisch“ angelegt ist. Denken Sie über Ihren eigenen Studienbeginn nach. Wahrscheinlich hatten Sie eine vage Idee über das, was man als Pädagogin oder Pädagoge später einmal machen könnte. Diese Idee ist dann durch vielerlei mehr oder weniger positiv erlebte Lehrveranstaltungen eher noch diffuser als klarer geworden. Hier und da mögen Sie sogar vor der Entscheidung gestanden haben, das Studium ganz aufzugeben oder zumindest das Fach zu wechseln. Irgendwann, vermutlich eher zufällig als geplant, haben Sie jedoch an einem Thema, durch Begegnung mit einer überzeugenden Dozentin, einem spannenden Praxisfeld oder beim Ausprobieren des narrativen Interviews den Sinn sozusagen „wieder entdeckt“ und hatten plötzlich das Gefühl zu wissen, wofür ihr Studium gut sein könnte und dass es durchaus Spaß machen kann, ein wenig Arbeit zu investieren.

Solche Sinnkrisen und diffusen Gefühle bei Pädagogikstudierenden sind übrigens empirisch ausgezeichnet belegt. Ich selbst habe aus drei eigenen Untersuchungen<sup>2</sup> einige Materialbeispiele mitgebracht, die ich zur Veranschaulichung kurz zitieren will.

Da sagt eine ältere Studentin der Weiterbildung, die erst mit 35 Jahren ihr Studium aufgenommen hat: „Das hatte ich mir eigentlich anders vorgestellt. Ich kann mit dem theoretischen Kram nichts anfangen. Was soll das in der Praxis? Ich will doch praktisch arbeiten. Da erfahre ich hier fast nichts. Ich hab‘ mir schon überlegt aufzuhören“. Ein Student bemängelt: „Der eine erzählt dies, der andere das. Du kommst dir echt verscheißert vor. Wenn du das alles ernst nimmst, wirst du ja verrückt. Die [und er meint die HochschullehrerInnen] sollen sich erst mal einig werden, was sie uns eigentlich beibringen wollen. Mir geht das Studium im Grunde am Arsch vorbei. Ich mach‘ meine Musik.“ Eine andere Studentin lässt immerhin eine Perspektive erkennen: „Dieser ganze Sozialkram hing mir irgendwie zum Hals raus. Aber ich hatte Glück. Gerade als ich meine Krise hatte, kam ein neuer Hochschullehrer und

---

<sup>2</sup> Aus dem qualitativen Datenbestand einer Langzeitstudie über Weiterbildungsstudierende der Universität Bremen von 1994, der Göttinger PädagogInnenstudie von 1999 und einer internationalen Vergleichsstudie zu Zugangsbedingungen von „Non-traditional students“ in verschiedenen europäischen Universitätssystemen.

machte so was wie biographische Forschung. Das war irgendwie praktisch und anspruchsvoll zugleich. Ich konnte sofort bei ihm im Projekt mitarbeiten. Das hat mir total Spaß gemacht.“

Die Frage ist: Sind solche Sinnkrisen eigentlich notwendig? Gewiss, Pädagogik ist kein Fach wie Chemie und auch keine Ingenieurwissenschaft. Die Probleme, von denen ich anfangs geredet habe, gibt es wirklich. Fertige Lösungen existieren nicht. Deshalb kann man sie auch nicht in ein festes Curriculum zwingen. Pädagogisches Wissen lässt sich nicht „kanonisieren“. Es muss ständig weiter entwickelt, geöffnet und verändert werden.

Eigentlich ist deshalb Erziehungswissenschaft eine Art „Werkstattstudium“. Zeiten und Räume für Lern- und Forschungswerkstätten, für Projektstudien und Experimentierphasen müssten sehr viel selbstverständlicher zum Bestandteil des Curriculums werden. Und das bedeutet keineswegs Theoriefeindlichkeit. „Diffus teleologische“, also *entdeckende* Lernprozesse – dies zeigt gerade die Grounded Theory – brauchen Theorie.

Ich will auch das an einem Beispiel demonstrieren: Eine Gruppe von Studierenden interessiert sich für ein Forschungspraktikum in einem Göttinger Problemstadtteil. Das Forschungspraktikum ist Pflicht. Der Stadtteil ist den meisten unbekannt; er beherbergt mehr als 20 verschiedene Ethnien und erzeugt bei den Studierenden Unsicherheit und Ängste. Der Vorschlag des Dozenten, diese Ängste zu nutzen, gerade die *Fremdheit* des Stadtteils zum Forschungsthema zu machen und sich vorsichtig – sozusagen „von außen“ – zu nähern, wird bereitwillig aufgenommen. Die Studierenden lassen sich auf ein ethnographisches Methodentraining ein. Sie lernen zu beobachten und bestimmte Interviewtechniken wie das ExpertInneninterview. Dann stellen sie selber die Frage: Was wollen wir eigentlich beobachten? Wie können wir uns dem Fremden nähern? Die Lösung ist ziemlich pragmatisch: ‚Wir kennen die Sprachen nicht, also beobachten wir, wie die Menschen sich bewegen.‘

Aber wie bewegen sich Menschen in öffentlichen Räumen? – Es ist interessant, dass ein norwegischer Sozialgeograph namens Hägerstrand dazu eine aufschlussreiche Theorie entwickelt hat, auf die übrigens Anthony Giddens (1988) aufmerksam macht. Die Studierenden haben Lust, diesen Hägerstrand kennen zu lernen. Und sie partizipieren en passant an der Giddensschen Großtheorie zur ‚Constitution of Society‘.

Wann hat man gehört, dass sich Pädagogikstudierende freiwillig und mit Lust mit der Theorie eines norwegischen Sozialgeographen mit dem seltsamen Namen Hägerstrand beschäftigen? – Die Ergebnisse waren erstaunlich: eine spannende Untersuchung über „Kinderräume“ im Stadtteil und eine Studie über die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, für die sich sogar die Göttinger Verkehrsbetriebe interessiert haben. Gewiss, das Wissen über die 25 Ethnien ist noch spärlich. Das Nachfolgeprojekt arbeitet daran.

Also: mitnichten Theoriefeindlichkeit. „Forschendes Lernen“ verlangt – neben intensiven Methodentrainings – die ernsthafte und kritische Auseinandersetzung mit Theorien. Allerdings ist dieser Lernprozess „gerahmt“. Die Studierenden begreifen, warum es Sinn macht, sich mit Theorie zu beschäftigen, und in der Regel tun sie es motiviert.

Es erscheint also überaus plausibel, im erziehungswissenschaftlichen Studium feste Werkstatt- und Projektphasen einzubauen: im Grundstudium und im Hauptstudium, auch – und vor

allem – in der Phase der Diplomarbeit. Könnten nicht die obligatorischen Methodenkurse und Praktika, vielleicht auch manche nützlichen, aber langweiligen Examenskolloquien diese Werkstattidee aufnehmen? ErziehungswissenschaftlerInnen müssen keine Kovarianzanalysen beherrschen. Sie sollten statistische Tabellen lesen können und vielleicht – ganz praktisch und für eigene Zwecke – am PC in das SPSS eingeführt werden. Und sie akzeptieren genau dies mit Interesse, wenn es für sie – erkennbar – einen praktischen Nutzen hat.

Was sie freilich tatsächlich üben und trainieren müssen, sind Methoden der *qualitativen* Sozialforschung. Denn die trainieren nicht nur wissenschaftliche Techniken, sondern Einstellungen, Haltungen, einen professionellen Habitus so zu sagen. Sie üben basic skills ein, „Schlüsselqualifikationen“ für die Praxis: die tolerante Geduld, dem Fremden und Anderen zu begegnen z.B., die gleich schwebende Aufmerksamkeit zuzuhören, das selbstverständliche Interesse an lebensweltlichen Hintergründen, den Blick für verschüttete Ressourcen, die Idee für rettende Netzwerke. Dieses Training braucht Zeit – Zeit für „forschendes Lernen“. Ich bin überzeugt, das erziehungswissenschaftliche Studium gewinnt, wenn es sie zur Verfügung stellte.

Aber ich wage mich noch einen Schritt weiter. Könnte nicht auch das Studium der Theorie selbst ein wenig „werkstattmäßiger“ angelegt werden? Ist die Idee einer „Denkwerkstatt“ so absurd – nur weil die zu vermittelnden theoretischen Konzepte so anspruchs- und voraussetzungsvoll anmuten?

Ich will auch hier zunächst ein Beispiel geben: Zwei ziemlich expertise HochschullehrerInnen bieten ein Seminar über „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ an (Sie erinnern vage: Dilthey, Litt, Nohl, Spranger, auch ein wenig Mollenhauer – ich bin ziemlich sicher, Sie wären nicht hingegangen). Die DozentInnen sind relativ beliebt. Und doch kommen nur sechs StudentInnen. Theorie ist absolut „out“. Das Seminar macht den acht Beteiligten ungeheuren Spaß, weil es gelingt, die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ als ein Produkt ihrer Zeit zu verstehen, subtile Nationalismustendenzen zu entdecken, auch theoretisches Machoverhalten und zugleich Fragen, die hochaktuell sind. Das „forschende Lernen“ an Quellentexten hat das langweilige Etikett „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ interessant gemacht. Auch die beiden DozentInnen haben davon profitiert.

Warum also nicht „forschend“, neugierig über Theorie nachdenken? John Deweys „Labor-schule“ von 1896 stand kaum hinter Bielefeld zurück. Wie ist das zu erklären? Muss seine Theorie nicht spannend sein? Dietrich Benners ziemlich langweilige, aber „politisch korrekte“ Allgemeine Pädagogik – vielleicht ist sie, diskursiv „dekonstruiert“, nichts anderes als der angestrebte Versuch einer „Vorwissenschaft“, anerkannte Disziplin zu werden? Dieser Dekonstruktionsversuch wäre eine Variante „forschenden Lernens“. Also: auch mit Theorie könnte man sehr viel kreativer umgehen, und zwar nicht nur mit den Theorien, die gerade in Mode sind.

Erziehungswissenschaft ist ein „Werkstattstudium“. Wir lernen durch „entdecken“ – auch bezogen auf die „klassischen“ Theorien. Wir lernen durch Offenheit und jene Bereitschaft der Pragmatisten, „diffus teleologisch“ Erfahrungen zu machen.

Meine polemische Eingangsthese war: Pädagogikstudierende werden gewöhnlich ziemlich unzureichend auf ihre Berufspraxis vorbereitet. Ein durch die Idee „forschenden Lernens“ inspiriertes Studium könnte dies ändern, und es könnte – bei aller ernsthaften Arbeit, die nötig wäre – sogar Spaß machen. Neugier, Beobachtung, Praxis, Studium *als Werkstatt wichtiger Entdeckungen* – das sind Grundforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Studienreform, die eigentlich ansteht.

## Literatur

- Burgess, Robert G. (1982): *Field Research. A Source Book and Field Manual*. London: George Allen & Unwin.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat
- Dewey, John [1986] (1972): *The Reflex Arc Concept in Psychology*. In: John Dewey: *The Early Work*. Vol. 5. Carbondale, 96ff.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York: The Macmillan Co.
- Dewey, John et al. (1917): *Creative Intelligence*. New York: Henry Holt and Co.
- Foerster, Heinz von (und Bernhard Pörksen) (1998): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 91ff.
- Joas, Hans (1988): *Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, 417ff.
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, George Herbert (1903): *The Definition of the Psychical*. In: *Deennial Publications of the University of Chicago. First Series, Vol. III*, Chicago, 77ff.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self, and Society*, hg. von Charles Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peirce, Charles Sanders (1991) *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, hg. von Karl-Otto Apel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus, 189-297.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Grounded Theory Research. Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie 19, 418ff.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.