

Relationale Bildung für Europa.

Vorschlag zu einem bildungswissenschaftlichen Forschungsprogramm

Berlin, April 2016

Als überforderndes, sogar bedrohliches Kennzeichen unserer Zeit wird oft die Komplexität in gesellschaftlichen oder von technischen Systemen aufgerufen. Wir sagen damit, dass uns die Komplexität überfordert, da wir das System nicht in Gänze erfassen, sein Verhalten nicht vorhersehen, nicht vorhersagen können. Pragmatisch¹ gedacht, heißt das, dass wir angesichts einer komplexen Situation nicht wissen, wie wir reagieren bzw. handeln sollen. In solchen Situationen ist die menschliche Bedeutungsbildung – mit einer passenden Handlung auf eine vorausgehende Handlung oder Situation zu reagieren –, die ein verstehendes Kommunizieren erlaubt, empfindlich gestört.²

Für Kinder sind solche Störungen alltäglich. Sie reagieren auf eine Handlung oder Situation und müssen oft feststellen, dass sie falsch liegen. Sie verstehen nicht, d. h. sie wissen nicht, wie man auf eine bestimmte Handlung reagiert und sind zuweilen damit überfordert. Aber sie finden schnell eine Person, die ihnen hilft, die ihnen zeigt, wie man richtig reagiert, oder eine Maschine, von der sie lernen können, richtig zu reagieren. Der Staatschef, der auf einen Terroranschlag in seiner Hauptstadt reagieren muss, steht wie das Kind vor einer komplexen und neuartigen Situation, in der er sich für eine richtige Reaktion entscheiden muss. Nur kann er keine höhere Instanz fragen, keiner kann ihm sagen, was eine richtige und was eine falsche Handlung ist, da es diese Situation noch nie gegeben hat. Wie diesen politischen oder unternehmerischen Entscheidungsträgern geht es auch Wissenschaftlern. Sie sehen sich Phänomenen gegenüber, die keiner vor ihnen bisher gesehen oder bearbeitet hat. Diese Phänomene erscheinen neu, komplex, unerklärlich, d. h. wir wissen nicht, wie wir mit ihnen umgehen sollen.

Am beschriebenen Phänomen der menschlichen Ratlosigkeit, dem Nicht-Wissen, wie zu handeln ist, macht sich aus der Sicht des Pädagogen *das* grundsätzliche pädagogische Problem fest: Uns fehlen immer wieder gute Strategien, um dem ratlosen Menschen nachhaltige, vielleicht auch effektive Wege zu einem sicheren, d. h. passenden Handeln in einer Gemeinschaft aufzuzeigen. Zu allen Zeiten besteht der pädagogische Impuls, den Menschen in seiner Entwicklung zu unterstützen, indem man ihm richtige Handlungsweisen vorgibt. Diese Vorgaben beginnen im Kindergarten und enden in der Berufsausbildung oder der Universität. Abschließender Höhepunkt pädagogischer Tätigkeit müsste sein, den Menschen zu befähigen, mit dem Neuen, dem Unbestimmten selbstständig umgehen zu können. Am Ende des Wissens, des Bekannten, des Bestimmten angelangt, brauchen Wissenschaftler und Entscheidungsträger Methoden, um angesichts des Unklaren, Unbestimmten, des Neuen in ein eigenständiges bedeutungsbildendes Handeln zu kommen. Man kann sagen, der Höhepunkt pädagogischer Tätigkeit ist die Abschaffung des Pädagogen.

Die praktische Pädagogik benötigt also zu allen Zeiten effektive, zeitgemäße und nachhaltige Strategien, um Menschen jeden Alters darin zu unterstützen, über Interaktionen einen funktionalen eigenen Weg der Bedeutungsbildung zu entwickeln, der bis zur völlig autarken Selbstbildung führen kann. Diese Entwicklung hin zu einem handlungsfähigen Menschen wird seit Wilhelm von Humboldt im deutschen Sprachraum mit dem Wort Bildung belegt. Hierbei wird der Prozess des Sich-Bildens als ein Selbst-Werden, ein Sich-Entwickeln der Person in Lernprozessen oft mit dem Prozess des Ausbildens, Be-Lehrens, Erziehens verwechselt. Der Bildungsprozess kommt aber nur der Person selbst zu. Pädagogen müssen daran glauben, dass ihre Tätigkeit eine bildende Wirkung hat, neben oder über jene Interaktionen hinaus, die jeder Mensch im alltäglichen Handeln

¹ Ich beziehe mich hier auf die pragmatistische Maxime von Charles Sanders Peirce: „Pragmatism is the principle that every theoretical judgment expressible in a sentence in the indicative mood is a confused form of thought whose only meaning, if it has any, lies in its tendency to enforce a corresponding practical maxim expressible as a conditional sentence having its apodosis in the imperative mood“ (Peirce, 1973, S. 6) (CP 5.18).

² Ich vermute, dass der Begriff der Komplexität je nach Zeitgeschehen austauschbar ist. Begriffe wie Risiko, Informationsflut, Orientierungsverlust waren in deutschen Diskursen um gesellschaftliche Veränderungen zur Jahrtausendwende sehr beliebt. Auch das Wort Krise scheint aktuell ein Marker zu sein, der anzeigt, dass wir nicht wissen, wie wir handeln sollen.

erlebt. Die bewusste und gesteuerte Unterstützung durch Pädagogen nimmt aber wahrscheinlich nur einen sehr kleinen Bereich der bildenden Interaktionen ein. Somit sprechen Überlegungen zur Thematik Bildung alle Personen an, die Menschen in ihrem Werden, ihrer Entwicklung begleiten: Eltern, Verwandte, Erzieher, Lehrer, Hochschuldozenten, Trainer, Berater, Coaches, Therapeuten etc.

Gängige Meinung ist nun: Wer wissen möchte, wie der Bildungsprozess eines Menschen vom Kind bis hin zum selbstständigen Entwickler neuer Bedeutungen unterstützt bzw. gefördert werden kann, der sollte Klarheit darin haben, was diesen Bildungsprozess ausmacht. Pädagogen haben bis heute keine Einigkeit erreicht, was sie unter Bildung verstehen. Erst auf der Basis eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses könnten Strategien für die entscheidenden pädagogischen Wirkungsbereiche entwickelt werden: die frühkindliche Bildung, die Bildung von Kindern und Jugendlichen und die Bildung von Erwachsenen.

Gründe für diese Art der Suche nach einem strategisch nutzbaren Bildungsverständnis hat es immer gegeben. Zu Recht trifft hier der Vorwurf, nichts Neues zu suchen. Der Hauptgrund für den Ausbruch „zurück zu Humboldts Bildung“ liegt in der Wahrnehmung eines Rückschritts in den pädagogischen Institutionen in Europa. Bildung wird wieder reduziert auf Ausbildung, auf Schulung in der Anpassungsfähigkeit junger, aber auch älterer Menschen an zumeist ökonomische Systemanforderungen. Evaluationen wie PISA, Reformen der Hochschulbildung wie im Bologna-Prozess führen zu pädagogischen Strategien, die nur in Maßen auf die Herausforderungen unserer gesellschaftlichen Entwicklungen vorbereiten und kaum Beiträge leisten, die Handlungsfähigkeit der Menschen hin zu einer Selbststeuerung in komplexen bzw. unbestimmten Situationen zu fördern.

Mit einer theoretischen Fundierung bzw. Operationalisierung von Bildung könnten die Stellschrauben für pädagogisches Handeln in Institutionen der europäischen Bildungssysteme bestimmt werden. Weniger eine vorschnelle Konkretisierung dieser Fundierung in Form weiterer Reformen soll die Perspektive dieses Forschungsprogramms sein, sondern eine grundsätzliche Diskussion um ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung. Letztlich ist zu prüfen, ob das Konzept Bildung eine Basis für eine zeitgemäße Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -systemen in Europa sein kann. Ein weiterer großer Schritt würde dann sein, spezifische und übergreifende pädagogische Strategien zu entwerfen. Um passende pädagogische Strategien zu entwerfen, die eine Optimierung von individuellen Bildungsprozessen bis hin zur Befähigung von Selbstbildungsprozessen ermöglichen, ist ein fundiertes Wissen um die Struktur von Bildungsprozessen nötig und damit ein Wissen um das, was Bildung fördert bzw. hemmt.

In Deutschland nimmt der Bildungsdiskurs seinen Ausgangspunkt bei Wilhelm von Humboldt. Im Rahmen der „Bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“ wird seit Mitte der 1980er Jahre in der Linie von Rainer Kokemohr, Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki der Schwerpunkt auf eine Verbindung von traditionell theoretischer Bildungsphilosophie und aktuell hofierter empirischer Bildungsforschung über das Konzept der Biographie gelegt. Seit nunmehr 30 Jahren ist das erklärte Ziel, den transformatorischen Bildungsbegriff in der Humboldtschen Tradition zu präzisieren. Als Basis wird folgender Bildungsbegriff gewählt: Bildung ist ein Transformationsprozess der Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses einer Person aus Anlass von Krisenerfahrungen, welche die bestehenden Figuren in Frage stellen.³ Trotz intensiver Forschungstätigkeit kommen diese Studien nicht zu einer zufriedenstellenden Operationalisierung des Bildungsbegriffes.

Beate Richter attestiert 2014 dieser dem Interpretativen Paradigma verpflichteten Forschungstradition, sich in einer methodologischen Sackgasse eingerichtet zu haben. Als Weg aus dieser schlägt sie den Übergang zu einer relationalen pragmatischen Methodologie vor, die sich in den Sozialwissenschaften international bereits langsam etabliert (siehe u. a. Kivinen/Piironen, 2006; Fuhse/Mützel 2010). Grundsätzlich geht es hierbei um eine Lösung von repräsentationalen bzw. substantiellen Methodologien, die eine Trennung von Ontologie und Epistemologie vornehmen, was schwerwiegende Trennungen nach sich zieht und zu Dichotomien wie etwa von Theorie und Empirie führt. Eine relationale Perspektive wird aktuell als pragmatische Methodologie gedacht, welche die Bedeutungsbildung in der Interaktion verortet, nach dem *Wie* des Prozesses der Bedeutungsbildung fragt und nicht nach dem *Warum*, das die genannten Dichotomien erzeugt (Kivinen/Piironen, 2006).

³ Zu finden sind diese Formulierungen in den verschiedenen Schriften von Kokemohr, Koller, Marotzki und den auf ihren Schriften aufbauenden Dissertationen (siehe Richter 2014).

Eine erste Arbeit, die im relationalen Paradigma eine Vorstufe zu einer Operationalisierung wagt, liegt mit der Dissertation „Bildung relational denken“ von Beate Richter (2014) vor. Diese als Exploration zu verstehende Arbeit wählt eine dem relationalen Denken verpflichtete Methode, die informelle Axiomatisierung in der Tradition von Wolfgang Stegmüller und Wolfgang Balzer, und arbeitet die Struktur von Bildungsprozessen heraus, indem sie die empirische Entwicklungstheorie von Robert Kegan axiomatisiert. Ergebnis ist ein „Kontext-Ebenen-Modell der Bedeutungsbildung“, das über eine Modellierung des Bildungsprozesses eine klare Abgrenzung der Begriffe Bildung, Entwicklung und Lernen ermöglicht und einen vielversprechenden Ansatz für eine Operationalisierung des Bildungsbegriffes darstellt.

Aus diesem Stand der Forschung zum Bildungsbegriff ergeben sich nun drei Arbeitsfelder, die nach einer angemessenen Exploration zu eigenständigen Forschungszielen werden können:

1. Auf der Ebene der Methodologie ist die Perspektive des relationalen, nicht-repräsentationalen mithin pragmatischen Denkens zu sichern. Hierbei ist abweichend von realistischen Methodologien das *Wie* der sozialwissenschaftlichen Bedeutungsbildung zu bestimmen. Die großen Fragen sind: Welches Ziel hat eine relationale Erkenntnisgewinnung? Was sind die Alternativen zu einer Dichotomisierung von Theorie und Empirie? Wie sollten wir diese anders verstandenen ‚Theorien‘ nennen? Welche Methoden erlauben die Zielerreichung einer relationalen ‚Theorie‘-Bildung?

Diese Fragen sind entscheidend für die Begründung einer methodischen Operationalisierung des Bildungsbegriffes, sofern wir nicht zu der Einsicht kommen, dass auch diese Form überholt ist.

2. Methoden im relationalen Paradigma sind noch nicht etabliert. Der Rückfall in eine Rekonstruktion des Bildungsbegriffes im substantiellen Paradigma muss vermieden werden. Somit besteht die Aufgabe, bestehende Methoden der Theoriebildung / Begriffsdefinition oder -rekonstruktion entweder als relationale zu identifizieren oder neue relationale Methoden zu entwickeln. Die zu beantwortenden Fragen lauten: Welche Methoden können im Rahmen einer relationalen Methodologie etabliert werden, um eine bildungswissenschaftliche relationale ‚Theorie‘-Bildung zu ermöglichen? Kann die informelle Axiomatisierung (nach Stegmüller/Balzer) als funktionale Methode im relationalen Paradigma genutzt werden?

3. Akzeptiert man vorerst die informelle Axiomatisierung als eine relationale Methode, sind weitere empirische Theorien über Robert Kegan's Entwicklungstheorie hinaus zu axiomatisieren, um die Struktur von Bildungsprozessen zu bestimmen. Die empirische (zumeist qualitative) Bildungsforschung stellt aktuell keine empirischen Theorien bereit, die einen Entwicklungsgrad erreicht haben, der eine Axiomatisierung sinnvoll macht. Hingegen sind einige Entwicklungstheorien der Psychologie in einem erfolgsversprechenden Stadium. Robby Cases, Kurt Fischers Ansätze könnten untersucht werden, um Übereinstimmungen mit Kegan's Theoriestruktur herauszuarbeiten und Begriffsfelder innerhalb dieser Struktur noch weitergehend zu bestimmen. Von besonderem Interesse sind bei dieser Vertiefung der Struktur die Anlässe von Transformationen der Welt-Selbst-Verhältnisse und der Transformationsprozess selbst.

Beate Richter

Gedanken zum Auftakt der Round-Table-Gespräche im September 2016

Literatur

- Balzer, Wolfgang (1982): Empirische Theorien: Modelle - Strukturen - Beispiele, Braunschweig/Wiesbaden 1982.
- Balzer, Wolfgang (1997): Die Wissenschaft und ihre Methoden. Grundsätze der Wissenschaftstheorie, Freiburg/München 1997.
- Case, Robbie (1999): Die geistige Entwicklung des Menschen. Von der Geburt bis zum Erwachsenenalter, Heidelberg
- Drechsel, Paul (2009): Philosophie des Relationskonzeptes und der Geometrischen Algebra, Draft, Online: <http://www.drechsel-science.de/Startseite-Philosophie%20der%20Relation%20und%20geometrischen%20Algebra.pdf>, Zugriff am: 10.6.2012.
- Drechsel, Paul (2010): Von Grassmanns Ausdehnungslehre zur Geometrischen Algebra und Logik, Vortrag im Ernst Schröder Zentrum der TU Darmstadt, 29. Januar 2010, Online: <http://www.drechsel-science.de/Vortrag%20TU-Darmstadt-29-01-10.pdf>, Zugriff am: 11.6.2012.
- Drechsel, Paul (2013): Relationskonzept, Online: <http://www.drechsel-science2.de/relationskonzept/>, Zugriff am: 8.4.2013.
- Drechsel, Paul (o. J.): Logik der Arbeitsverteilung und Arbeitsverbindung, Kapitel 2 des Manuskripts, Online: www.drechsel-science.de/Globalisierungs-Vortrag/Buch-Kapitel-2.pdf, Zugriff am: 18.4.2012.
- Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina; Gözl, Bernhard (2000): Kultur im Zeitalter der Globalisierung: von Identität zu Differenzen, Frankfurt/M. 2000.
- Fischer, Kurt; Bidell, Thomas (2006): Dynamic Development of Action and Thought, Online: [http://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/FischerBidell ProofsCorrected.0706.pdf](http://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/FischerBidell%20ProofsCorrected.0706.pdf)
- Fuhse, Jan; Mützel, Sophie (Hrsg.) (2010): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung, Wiesbaden.
- Kegan, Robert (1982): The Evolving Self. Problem and Process in Human Development, Cambridge (Mass.)/London 1982 (E-Book).
- Kegan, Robert (1986): Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.
- Kegan, Robert (1994): In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life, Cambridge (Mass.)/London 1994.
- Kokemohr, Rainer (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, Hartmut; Staeck, Lothar [Hrsg.]: Sprache und Verstehen im Biologieunterricht, Alsbach, S. 16-30.
- Kokemohr, Rainer (1994): „C'est la crise“. Zur Funktionsweise alltagsrhetorischer Weltdeutungen. In: Sabban, Annette; Schmitt, Christian [Hrsg.]: Sprachlicher Alltag. Linguistik – Rhetorik – Literaturwissenschaft, Tübingen, S. 227-244.
- Kokemohr, Rainer (2004): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München 1999.
- Koller, Hans-Christoph (2000): Bildung in der (Post-)Moderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, (2000)3/4, S. 293-317.
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried [Hrsg.]: *Biographische Arbeit*, Opladen 2002, S. 92-116.

- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2004.
- Koller, Hans-Christoph (2012a): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012.
- Koller, Hans-Christoph (2012b): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger [Hrsg.]: Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen/Berlin/Toronto 2012, S. 19-33.
- Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf [Hrsg.] (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007.
- Leisegang, Dieter (1969): Die drei Potenzen der Relation. Frankfurt 1969.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim 1990.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2006): Bildung. In: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2006, S. 165-172.
- Osmo Kivinen, Tero Piironen (2006a): Toward Pragmatist Methodological Relationalism. From Philosophizing Sociology to Sociologizing Philosophy, *Philosophy of the Social Sciences*, 36 (2006) 3, 303-329
- Richter, Beate (2014): Bildung relational denken. Eine strukturtheoretische Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs anhand von Robert Kegan's Entwicklungstheorie, Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stegmüller, Wolfgang (1980a): Ein kombinierter Zugang zum Verständnis der Theoriendynamik. Wie sich historische Interpretationen des Theorienwandels durch Benützung mengentheoretischer Strukturen präzisieren lassen. In: *Neue Wege der Wissenschaftsphilosophie*, Berlin/Heidelberg/New York 1980, S. 136-174.
- Stegmüller, Wolfgang (1980b): *Neue Wege der Wissenschaftsphilosophie*, Berlin/Heidelberg/New York 1980.
- Stegmüller, Wolfgang (1986a): *Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel*, Stuttgart 1986.