



Leseprobe aus Gaus und Drieschner, Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung,
ISBN 978-3-7799-3959-7

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3959-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3959-7)

Zur Einführung

Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung

Detlef Gaus und Elmar Drieschner

Der Bielefelder Soziologe Stefan Kühl veröffentlichte am 16. Februar 2019 eine Glosse im Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. In ihr greift er die wissenssoziologisch interessante Beobachtung auf, dass Verfasser von Managementlehren und Weiterbildungskonzepten ihre Texte gerne mit Soziologismen anreichern; fachsprachliche Wortgirlanden versprechen vermeintlich stilistische und inhaltliche Aufwertung zugleich (vgl. Kühl 2019). Sein Beispiel hierfür sind neuerliche Bezugsnahmen auf das ‚Agil-Schema‘ des Soziologen Talcott Parsons, das ursprünglich als Erklärungsansatz soziologischer Theoriebildung fungiert. Obwohl einst mit umfassendem Anspruch formuliert, wurde es lange, so Kühl, „bestenfalls noch kursorisch in Vorlesungen zur Geschichte der Soziologie vermittelt“; im Allgemeinen ist es nur noch erklärten Anhängern des Struktur-funktionalismus vertraut. Umso bemerkenswerter ist es, dass und wie das ‚Agil-Schema‘ derzeit, dieses Mal neu poliert als Konzept von ‚Agility‘, eine erstaunliche Renaissance in der *Konzeptliteratur* von Management-Weiterbildungen erfährt. Abgesehen davon, dass Agilität im Wortsinne das genaue Gegenteil jener Stabilität ist, um die es Parsons im Kern ging, sind an diesem Beispiel weitere Phänomene zu verdeutlichen: Wo die wissenschaftlich-theoretische Begriffsarbeit zu einem hochgradig komplexen und herausfordernden Gedankenkonstrukt führt, da reformuliert die Konzeptliteratur einen Ansatz zu einer einfach handhabbaren Leitlinie. Wo wissenschaftliche Begrifflichkeit versucht, komplexe soziologische Annahmen wahrheitsfähig auf den Punkt zu bringen, da zielt Konzeptkommunikation auf die Orientierung von Führungskräften. Wo im Zusammenhang wissenschaftlicher Theoriearbeit versucht wird, ein Schema hervorzubringen, das allgemeine, vergleichende Analysen erlaubt, da dienen solche Schemata im Konzeptzusammenhang der Simplifizierung und der Handhabbarmachung.

Mit Theorien und Konzepten sind, so legt dieses Beispiel nahe, *unterschiedliche Formen der gedanklichen Weltaneignung* verbunden.

Beiden Wissensformen kommt insbesondere in handlungsorientierenden Fächern wie im Beispiel der BWL, aber auch der Erziehungswissenschaft/Päd-

agogik, eine besondere Bedeutung zu. Dies gilt vor allem für den Überschneidungsbereich zwischen disziplinärer Wissensproduktion bzw. -diskussion und professionellen Diskursen der Wissensrezeption, -distribution und -nutzung. Aus soziologischer Sicht kommt Kühl zu dem Schluss, dass sich das Verhältnis zwischen Theoriewissen und Konzeptorientierung als *Ableitungsverhältnis* beschreiben lässt, wobei allerdings „nicht nur die Trivialisierung, sondern weitergehend die Verdrehung wissenschaftlicher Überlegungen [...] notwendige Voraussetzungen für die Übertragung soziologischer Überlegungen in die Praxis zu sein [scheinen]“ (ebd.).

Im Zuge der Bedarfe an Anschlussfähigkeit von und für Berufspraktikerinnen und -praktiker erscheint demnach die Beziehung zwischen beiden Wissensformen als Ableitung im zeitlichen Nacheinander. Hier verflechten sich, angetrieben von Interessen und Bedarfen der Handlungssysteme, Prozesse der Simplifizierung, der Umdeutung und der wissenschaftlich nicht abgesicherten Neuverknüpfung von Thesen zu Behauptungen und Rezeptologien, die am Ende aus Theorien Konzepte werden lassen (als Referenzautoren von Kühl vgl. Mulkay/Pinch/Ashmore 1987; Beck/Bonß 1984; Lau 1984). Die Arbeitsthese von Kühl richtet ihren Fokus auf diese Dimension einer spezifischen Verwertungslogik, gleichwohl kann sie eventuell *unterkomplex* sein.

Das Verhältnis von Theorie- und Konzeptwissen ist auch für ein ebenfalls handlungsorientierendes Fach wie die Erziehungswissenschaft/Pädagogik von zentraler Bedeutung, wie aus eigener Tradition erläutert werden kann. Johann Friedrich Herbart war der erste, der in der Denkfigur des ‚pädagogischen Taktes‘ dieses Problem verdeutlichte und eine Lösungsmöglichkeit skizzierte: Dort, wo systematische Reflexion die Ganzheit von Strukturen und Prozessen erfassen will, möchte der Erzieher eine angemessene Handlungsoption für die konkrete pädagogische Situation zur Hand haben. Ein gutes Jahrhundert später wies Eduard Spranger auf die unterschiedlichen ‚Zentralwerte‘ hin, die sich um ‚Kulturbereiche‘ gruppieren. Wo der Kulturbereich Wissenschaft dem Zentralwert ‚Wahrheit‘ verbunden ist, da liegen anderen Kulturbereichen gänzlich andere Wertvorstellungen zugrunde, Orientierungen am Richtigen z. B. oder am Gerechten. Wieder anders kann mit Niklas Luhmann verdeutlicht werden, dass es Probleme der ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen dem disziplinär ausgerichteten Deutungssystem und dem professionell ausgerichteten Handlungssystem zu konstatieren gilt. Egal, wie an das Thema herangegangen wird, die Pointe ist immer wieder die gleiche: Immer scheint auf, dass *Konzepte als eine spezielle Form des Wissens fungieren*, die eine wichtige Vermittlungsaufgabe zwischen der systematischen, theoriegeleiteten und empiriegesättigten Reflexion und der Handlungsnotwendigkeit erfüllen.

Zur Frage, *welches Wissen die Pädagogik eigentlich über ihr Konzeptwissen* hat, sowie zur daran anschließenden Frage, wie das Verhältnis von konzept- und theorieförmiger Wissensproduktion, -distribution und -rezeption im Fach

zu denken sein könnte, liegen zwei explorative Darstellungen vor (vgl. Drieschner/Gaus 2017; Gaus/Drieschner 2017). Die dort entfalteten wesentlichen Thesen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Konzepte *regulieren* pädagogische Wissensbestände in bestimmter Weise. Sie reduzieren gegenüber Theorien Komplexität. Diese Funktion leisten sie, indem sie Leitideen und Prinzipien zu menschlicher Entwicklung und individuellem Lernen, zu pädagogischen Interaktionen und Organisationen sowie zu Bildern von Kindern, von Klientinnen und Klienten und zur Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen programmatisch verdichten. Damit berücksichtigen Konzepte in spezifischer Weise die Erwartung, disziplinäre wie professionelle Pädagogik möge anwendungsorientiertes Wissen generieren. In Konzepten ist die Wahrheitsfrage, auf die Disziplinen ausgerichtet sind, in spezifischer Weise mit Fragen nach dem Richtigen oder dem Guten verknüpft, welche Professionen auszeichnet.

Im Verlauf der immer weitergehenden Differenzierung von Pädagogik als akademischem Deutungs- und professionellem Handlungszusammenhang nimmt die Bedeutung konzeptförmigen Wissens zu. Die stetige Komplexitätssteigerung des Bildungssystems als Funktionssystem korreliert mit einer strukturellen Überforderung seines Personals, was komplexitätsreduzierende Wissenssysteme nötig werden lässt. Theorien und Konzepte sind demnach als *funktional differente* Formen semantischer Verständigung unter Fachleuten aufzufassen.

Bezogen auf die Kommunikation im Bildungssystem bietet die Form des Konzepts Differenzierungs-, Integrations- und Konstitutionsfunktionen. Im Zuge der zunehmenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems sichern Konzepte kommunikative Anschlussfähigkeit zwischen den Teilsystemen, zugleich eröffnen sie die Möglichkeit subsystemspezifischer Konkretisierungen. Damit erfüllen sie eine *integrative* Funktion für den Zusammenhalt des gesamten Funktionssystems. Auf dieser Grundlage erhalten sie zugleich die Konstitution des Gesamtsystems und sichern somit kommunikativ dessen weitere Expansion.

Das Verhältnis von Theorien und Konzepten ist durch *spezifische Dynamiken*, konkret durch Transformationen und Fahrstuhleffekte gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang lassen sich Konzeptualisierungen von Theorien und Theoretisierungen von Konzepten unterscheiden. Relativ leicht lassen sich in der Bildungsgeschichte Beispiele dafür finden, dass Theorien, Theoreme und theoretische Ansätze im Verlauf der Durcharbeitung durch Disziplin und Profession(en) zu Konzepten transformiert werden.

Auf der Grundlage dieser Thesen waren die Beiträgerinnen und Beiträger dieses Bandes eingeladen, dieses Problemfeld *weiterzudenken* und dabei auch die aufgestellten Thesen *zu hinterfragen oder zu ergänzen*. Die hier versammelten Texte machen insbesondere drei neue Aspekte deutlich:

Erstens wird deutlich, dass der Konzeptbegriff als Analysekategorie *weiterer Differenzierung* bedarf. Die hier vorliegenden Texte verdeutlichen, dass selbst in

der fachsprachlichen Verwendung unter diesem Begriff Disparates verstanden wird. Das Spektrum reicht von Großentwürfen wie Konzepten des Lernens, der Schulreform oder der nachhaltigen Sozialraumorientierung bis hin zu pragmatischen zeit-, raum- und anlassbezogenen Kleinformen, die kaum ihr näheres Umfeld verlassen.

Zweitens stellen diverse Beiträge heraus, dass Konzepte nicht unbedingt durch ihre disziplinäre Zugehörigkeit, immer aber durch ihre *Linearität* gekennzeichnet sind. Konzeptförmiges Wissen, so ein Ertrag dieses Bandes, scheint in der Realität pädagogischer Kommunikation nicht dialektisch oder paradoxal Verwendung zu finden, sondern immer in der Struktur von Kausalableitungen genutzt zu werden.

Damit im Zusammenhang steht ein dritter Aspekt, der in dieser Schärfe erst durch diesen Band an Bedeutung gewinnt. Konzepte sind immer *monothematisch* strukturiert. Wo wissenschaftliche Theoriebildung möglichst viele Aspekte unter einem Erklärens- bzw. Verstehensversuch subsummiert, zielt Konzeptwissen auf pragmatische Reduktion. Diese wird, so betonen mehrere Beiträge, insbesondere durch thematische Engführungen erreicht.

Dieser Band gliedert sich in *fünf Abschnitte*: Im ersten Teil ‚Theoretische und empirische Grundlagen der Konzeptforschung‘ sind zwei Beiträge von Ulrich Binder und Peter Kauder vereint.

Aus *allgemeinpädagogischer Sicht* fokussiert Ulrich Binder zwei bisher unterbelichtete Aspekte der Struktur und Funktionslogik von Konzepten. Erstens scheinen sich Bildungs- und Erziehungskonzepte immer stärker von Erziehungs- und Bildungstheorien zu emanzipieren, insofern sie zunehmend auch nicht-pädagogische Theorien und Theorieversatzstücke nutzen. Zweitens, so betont Binder, ist in der synkretistischen und importierenden Struktur von Konzepten auch ein Anregungsimpuls für die akademische Pädagogik inhärent, insofern jene durchaus substanzielle Fragen des Faches auf neue, andere, originelle Arten und Weisen reformulieren.

Aus der Perspektive der *historischen Bildungsforschung* stellt Peter Kauder Ergebnisse empirischer Forschungen zu Konjunkturen von Forschungsthemen in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik zur Diskussion. Er bemerkt zu Recht kritisch, dass auch die Frage nach Theorien und Konzepten in ihrer Struktur- und Prozesslogik einem immer wiederkehrenden Muster in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik folgt, das in anderer Gestalt schon u. a. als Theorie-Praxis-Problem, als Verweisungsproblem zwischen Disziplin und Profession, als Hiatus von Deutungs- und Handlungssystem diskutiert wurde. Er kontrastiert auf der Basis von Dissertationen, die an deutschen erziehungswissenschaftlich promotionsberechtigten Hochschulen im Zeitraum seit 1945 vorgelegt wurden, empirische Ergebnisse hinsichtlich der Wahrnehmungen, Verständnisse und Nutzungen von Konzepten mit ersten theoretischen Annahmen. So leistet er eine empirisch datenbasiert gehaltvolle Differenzierung des Diskussionsstandes.

Die folgenden Abschnitte sind entlang der Stufen des Bildungssystems und übergeordneter Bildungsaufgaben angeordnet. Dementsprechend folgen zunächst zwei Beiträge, die *frühpädagogische Perspektiven* in den Mittelpunkt stellen.

Am Anfang steht hier ein Text von Ulf Sauerbrey, der sich mit der *Theoriearbeit* im Bereich der frühkindlichen Bildung beschäftigt. Sauerbrey konstatiert für die Frühpädagogik den Status einer erst beginnenden Ausdifferenzierung sowohl was deren (teil-)disziplinären Status als auch was ihre professionelle Verselbständigung betrifft. Diesen Befund findet er durch die Untersuchung grundlegender Lehr- und Einführungswerke zur Frühpädagogik bestätigt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass klare Abgrenzungen zwischen theoretischen Problematisierungen und pragmatischen Handlungsempfehlungen, bzw. zwischen Beschreibung, Analyse und Bewertung, kaum zu finden sind. Dieser Befund ähnelt strukturell dem weiter unten aufgeführten von Anselm Böhmer zur Diskussionslage in der sozialpädagogischen Sozialraum-Orientierung. So plädiert Sauerbrey folgerichtig für die Etablierung einer gesonderten frühpädagogischen Konzeptforschung, um die Entwicklungen teilbereichsspezifisch näher verfolgen zu können.

Im darauffolgenden Beitrag stellen Roswitha Staeger und Beate Vomhof methodologische Grundlagen und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der PH Ludwigsburg vor. Mit den Mitteln rekonstruktiver Sozialforschung gehen die Autorinnen der Frage nach, wie pädagogische Fachkräfte in und mit *Eingewöhnungskonzepten* ihren gesellschaftlichen Auftrag interpretieren und wie sie öffentliche und familiäre Kleinkindbetreuung dabei zueinander ins Verhältnis setzen. Konzeptpapiere zur Eingewöhnung werden mit Blick auf das darin zum Ausdruck kommende implizite und explizite Wissen der Fachkräfte in der Verschränkung von Programmatik und habitueller Praxis rekonstruiert.

Der nächste Abschnitt umfasst drei Texte, die Fragen aus dem *schulpädagogischen Bereich* in den Mittelpunkt stellen.

Den Auftakt macht ein Text von Jürgen Oelkers, der sich mit *radikalen Konzepten zur Schulreform* beschäftigt. Dieser Beitrag entfaltet einen weiten Blick auf den internationalen Horizont derzeit aktueller Hintergrundkonzepte von Schulreform. Oelkers arbeitet heraus, wie diese Konzepte, bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen, auf struktureller Ebene durch ihre monothematische Ausrichtung und durch ihre Ausklammerung zwangsläufig paradoxaler Grundprobleme der systematischen Pädagogik gekennzeichnet sind.

Elmar Drieschner analysiert, wie unterschiedlich das Problem der sozialen *Ungleichheit* im Rahmen von *schulischen Bildungskonzepten* thematisiert wird. Kompetenz- bzw. grundbildungsorientierte Konzepte, die disziplinär zumeist in der empirischen Bildungsforschung verortet sind, zielen in aufklärerischer Tradition auf evidenzbasierte Intervention gegen soziale Ungleichheit. Dagegen fokussieren heterogenitätsorientierte Ansätze, die aus der poststrukturalisti-

schen bzw. sozialkonstruktivistischen Erziehungswissenschaft hervorgegangen sind, die Dekonstruktion und Überwindung gesellschaftlicher Differenzordnungen und institutioneller Diskriminierungen durch die Veränderung kultureller Diskurse und Praktiken. Vor dem Hintergrund von Chancen und Grenzen beider Konzepttypen plädiert Drieschner für eine dialektische Vermittlungsposition, bei der soziale Ungleichheit auf den Ebenen der Person, der Interaktion und der Organisation prozessual in Formen der Heterogenese und Homogenese bearbeitet werden kann.

Den Abschnitt beschließt ein Beitrag von Detlef Gaus. Er deutet Konjunkturen von Konzepten am Beispiel von Konzeptualisierungen *inklusive Bildung* als systemische Notwendigkeiten, die im Zuge von Anpassungen des Bildungssystems auftreten. Entlang von Strukturen und Verwendungsweisen von Konzeptsemantiken und -pragmatiken sucht er zu verdeutlichen, dass einerseits notwendige funktionale Konzeptarbeit andererseits zwangsläufig dysfunktionale Funktionsschwächen in Systemzusammenhängen zurücklässt.

Die Autoren des nächsten Abschnitts wenden sich Debatten zu, die diskursiv insbesondere in der *Sozialpädagogik* verortet sind.

Nach dem Kerncurriculum Soziale Arbeit ist die *Sozialraumorientierung* eines der wichtigen Querschnittsthemen in der Sozialpädagogik-Sozialarbeit. Anselm Böhmer wertet Texte aus dem Online-Journal ‚Sozialraum.de‘ aus. Dieses Journal ist im sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Bereich als die wesentliche Diskussionsplattform für die Reflexion sozialraumorientierter Fragen bekannt. Böhmer kann zeigen, dass eine Reflexion von Theoriebeständen der philosophisch-pädagogischen Anthropologie nur ansatzweise erfolgt, Theoriebestände der Sozial- und Kulturgeographie sind fast vollständig ausgeklammert. Insgesamt können eher theoretisch und eher konzeptionell zu verstehende Elemente des Diskurses nicht trennscharf geschieden werden, ein Befund, der strukturell dem weiter oben aufgeführten von Sauerbrey über die Diskussionslage in den Debatten der Frühpädagogik ähnelt. Böhmer kommt in seiner Interpretation zu dem wägenden Ergebnis, dass auf diesem relativ neuen Diskussionsfeld ebenso Bottom-up-Prozesse der Selbstverständigung der Praxis wie Übergangsphänomene bei der Etablierung eines eigenständig abgegrenzten Feldes vermutet werden können.

Einem grundlegenden Themenfeld nicht nur der Sozialpädagogik wenden sich Tim Krüger und Alexander Ristau zu. In der Tradition hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher Pädagogik entwickeln sie eine erziehungs- und bildungstheoretische Reflexion über das Problem der pädagogischen Beziehung. In einer Re-Lektüre der traditionellen Denk- und Begründungsfiguren des pädagogischen Taktes (als Interpretations- und Handlungsweise) und des pädagogischen Bezuges (als Beziehungsweise) arbeiten sie heraus, dass schon klassischen Begründungsfiguren systematischer Pädagogik konzeptförmige Deutungsweisen inhärent sind. Sie arbeiten die Widersprüchlichkeit pädagogischer Diskus-