

# 1

---

## Einleitung: Pädagogik als praktische Wissenschaft und professionelle Praxis

Aktuell werden die pädagogische Disziplin und Profession im Allgemeinen und die sonderpädagogischen und schulpädagogischen Subdisziplinen und deren korrespondierenden professionellen Praxen mit dem konfrontiert, was die betriebswirtschaftlich ausgerichtete empirische Bildungsforschung als so genannte »Evidenzbasierung« (Böttcher et al. 2009) bezeichnet. Dieser Sachverhalt müsste keinen Anlass zur Sorge geben, denn gegen eine Evidenzbasierung pädagogischen Handelns können ja keine vernünftigen Gründe angeführt werden – bedeutet Evidenzbasierung zunächst nichts anderes als eine auf empirische Belege gestützte Erziehungskunst (Hechler 2016). Dieser Forderung entspricht sowohl die pädagogi-

sche Disziplin als auch die pädagogische Profession. Darüber hinaus hat Heidegger (1984) ja unstrittig dargelegt, was es mit der Evidenz als solcher auf sich hat. Evidenz im phänomenologischen Wortsinn verweist auf Sachverhalte und Situationen, die gewissermaßen von sich heraus »leuchten« bzw. in Erscheinung treten und allein durch ihre Faktizität und »gute« Form Anerkennung und Geltung beanspruchen können. Wenn etwas als evident angesehen wird, dann meint man umgangssprachlich, und damit bezieht man sich intuitiv auf die philosophischen Wurzeln des Begriffs, Sachverhalte oder Situationen, die lebenspraktisch (und auch im professionellen Zusammenhang) zunächst keiner weiteren Klärung, Begründung oder keines weiteren Beweises mehr bedürfen – sie sind offensichtlich einleuchtend. So kann sich beispielsweise beim Betrachten eines Kunstwerks oder beim Lesen eines literarischen Werkes ganz plötzlich ein Evidenzerleben einstellen. Dann kommt die Form mit dem Inhalt, die Künstlerintention und die Rezeption durch den Betrachter oder den Leser in der Weise zusammen, dass sich Sinn und Bedeutung als etwas Drittes im Dazwischen erschließen. Ebenso verhält es sich im zwischenmenschlichen Bereich – vom spontanen Sympathieerleben bis hin zu der viel zitierten »Liebe auf den ersten Blick« –, immer entsteht hier etwas, das sich dem sezierenden Zugriff der sich positivistisch missverstehenden Wissenschaften vom Menschen entzieht. Solche Phänomene sind eben doch mehr als nur Attribuierung und/oder neuronale bzw. hormonelle Steuerung oder das, was die Neurowissenschaften und die sich naturwissenschaftlich verstehende Psychologie sonst noch so zu bieten haben. Und auch wenn Joachim Bauer, ein Freiburger Professor für Psychoneuroimmunologie, die so genannten Spiegelneuronen (vgl. Rizzolatti/Sinigaglia 2008) als Basis der Empathie und des Mitgefühls ausmacht (Bauer 2005) und damit unter anderem das biologische Fundament von Erziehung und Psychotherapie anspricht, heißt das noch lange nicht, dass damit das Geheimnis der Empathie und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel nun endgültig geklärt wäre. Wie sich Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zum Mitleid ausbilden, entscheidet nicht die Biologie, sondern das interpersonelle Feld der Bedingungen des

kindlichen Aufwachsens. So war es im Übrigen auch im Jahr 2000, als die Entschlüsselung des menschlichen Genoms bekannt gegeben wurde. Die Hoffnungen, die sich damit verbanden, wurden mit Blick auf die lebenspraktische Bedeutung für die Menschen eben nicht so schnell erfüllt wie erwartet. Mittlerweile ist anzuerkennen, dass die Entschlüsselung des menschlichen Genoms ein erster Schritt von vielen weiteren ist, um der biologisch-genetischen Verfasstheit des Menschen auf den Grund zu gehen. Zum einen, um grundlegend zu verstehen, also Grundlagenforschung zu betreiben, zum anderen aber auch, um wirksame Maßnahmen für schwerwiegende Erkrankungen entwickeln zu können. Das, was sich aber immer bei naturwissenschaftlichen Durchbrüchen mit Blick auf den Menschen zeigt, ist, dass dieser eben mehr zu sein scheint als Biologie, Physik und Chemie. Gerade die Genomforschung, sowohl die grundlagenwissenschaftliche als auch die angewandte, konnte feststellen, dass zwar der genetische »Bauplan« des Menschen nun verständlich war, es allerdings nicht gesagt war, dass die Entwicklung des einzelnen Menschen auch gemäß dieses »Bauplans« im Sinne einer Biomechanik ohne Abweichungen erfolgen musste. Es scheint vielmehr so zu sein, dass epigenetische Faktoren die Regulierung und Aktivierung des »Bauplans« oder einzelner Teile davon übernehmen (Kegel 2015). Und diese sind nun mal bei jedem Menschen verschieden, so dass neben einem objektivierenden Zugang auch ein subjektivierender bzw. biographischer Zugang zum Menschen, der auf die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der individuellen menschlichen Lebenspraxis verweist, gewählt werden muss.

Aber: Auch wenn Evidenzerlebnisse für unsere Lebenspraxis so bedeutsam und so bereichernd sind, muss immer der Tatbestand berücksichtigt werden, dass zwar ein *lebenspraktisches* Evidenzerleben keiner weiteren Begründung, keiner weiteren Erklärung oder gar keines weiteren Beweises mehr bedarf – will man zum Augenblick des Evidenzerlebens aber genau wissen, was da jetzt vor sich geht, würde man gerade das Phänomen zum Verschwinden bringen, frei nach Friedrich Schiller im »Musenalmanach auf das Jahr 1797«: »Spricht die Seele, so spricht ach! schon die Seele nicht mehr«

(Schiller 1797). Diese konstitutiv gegebene Aufhebung der Begründungsverpflichtung im Kontext des lebenspraktischen Vollzugs gilt aber nicht für die *wissenschaftliche Erforschung* dieser Phänomene – hier zählt die Forderung nach Geltungsbegründung nach den Regeln der Wissenschaft. Das heißt auf unsere vorherigen Beispiele bezogen, dass es eben nicht genügen kann, auf die Unbestimmtheit des Menschen hinzuweisen und damit jedwede naturwissenschaftliche Forschung zurückzuweisen. Ganz im Gegenteil! Dies käme einer Katastrophe gleich. Nur müssen wir uns immer wieder vor Augen führen, auch wenn das schmerzhaft ist, dass sich unser Schicksal nicht in den Lehrbüchern der Naturwissenschaften finden lässt und von dort aus sicher geplant werden kann.

Was es mit dem Evidenzerleben aus Sicht der empirischen Forschung auf sich hat, darauf kann aktuell die psychoanalytisch inspirierte Säuglings- und Psychotherapieforschung eine belastbare Antwort geben. Ausgehend von seinen Forschungen zu Veränderungsprozessen in der Psychotherapie, hat der U.S.-amerikanische Entwicklungspsychologe, Psychoanalytiker und Psychotherapieforscher Daniel N. Stern im Rahmen der Boston Change Process Study Group unzweifelhaft dargelegt, dass sich Veränderungsprozesse in der Gestaltung menschlicher Lebenspraxis immer von einem so genannten »Gegenwartsmoment« (Stern 2005) aus ergeben (vgl. Stern 2011, Stern et al. 2012). Im Bereich der Psychotherapie weiß man ja schon lange, dass Veränderung weniger auf verfahrensspezifische Wirkfaktoren als vielmehr auf relativ unspezifische Wirkfaktoren zurückzuführen ist – ohne allerdings die Bedeutung verfahrensspezifischer Interventionen zu leugnen. Es scheint nur so zu sein, dass die isolierte Applikation einer psychotherapeutischen Intervention nicht genau den Erfolg zeigt, den man sich vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Begründung eigentlich erhofft hätte. Erst im Zusammenspiel mit den so genannten unspezifischen Wirkfaktoren zeigt auch das verfahrensspezifische Vorgehen Effektivität. Stern (2005) bezeichnet diesen empirisch nachgewiesenen Sachverhalt als die »intersubjektive Matrix« (88) psychotherapeutischer Behandlungen, ohne die Veränderungen nur schwer realisierbar sind. Zu dieser intersubjektiven Matrix

zählen sowohl die Beziehungsgestaltung zwischen dem Psychotherapeuten und dem Patienten als auch die Persönlichkeit des Psychotherapeuten. Hiervon ist es abhängig, wie sich der psychotherapeutische Prozess entwickelt. Auf den Punkt gebracht, könnte man sagen: die Realisierung von Intersubjektivität in der psychotherapeutischen Behandlungssituation ermöglicht heilsame Veränderung. Intersubjektivität als solche ist zwar nicht ausreichend, aber unabdingbar für Veränderung. Gleiches gilt, wie noch genauer gezeigt werden soll, für den erzieherisch angeleiteten Lernprozess. »Gute« Erzieher und »gute« Lehrerinnen wissen, dass es weniger die Erziehungs- und Unterrichtsmittel an sich sind, die das Lernen der Kinder befördern – dann bräuchte man ja vielerorts überhaupt keine Lehrerinnen und Erzieher –, sondern vielmehr die Art und Weise des Umgangs miteinander (Herstellung von Intersubjektivität) ausschlaggebend ist, ob die Kinder lernen oder nicht. Dass diesem Tatbestand lange Zeit nicht allzu viel Aufmerksamkeit zu Teil geworden ist, liegt, wenn die Familienerziehung grundsätzlich »gut genug« war (Winnicott 2002), in der Fähigkeit der Kinder, auch trotz der Lehrer zu lernen. Bei gelingender schulischer Performance, so könnte man etwas ironisch behaupten, fällt das Versagen der pädagogischen Persönlichkeit und Beziehungsgestaltung, der intersubjektiven Bezogenheit, nicht so sehr auf. Und wenn es mit dem Lernen mal nicht so klappt oder sich Beeinträchtigungen des Lernens gar verfestigen, werden die Gründe hierfür schnell in der Person des Kindes gesehen.

Es zeigt sich also, dass sich die Mythen um die so genannte Evidenzbasierung im Grunde gar nicht so schwer entzaubern lassen. Das, was die Pädagogik und Sonderpädagogik allerdings aufhorchen lassen müsste, wenn es schon nicht der Begriff der Evidenzbasierung ist, der an sich Probleme aufwirft, ist vielmehr das Verständnis von Empirie, Forschung und (Interventions-)Praxis, das die Diskussion begleitet. Werden schon der Begriff »Evidenzbasierung« und das dazugehörige Adjektiv »evidenzbasiert« häufig aus ihrem etymologischen Kontext und Sinnzusammenhang gerissen und in Diskurse übertragen, für die sie nur noch als »Kampfbegriffe« herhalten müssen, so zeigt sich eine ähnlich verengende Bestimmung für den

Begriff der »Empirie« und das darauf abzuleitenden Adjektivs »empirisch«. Aus dem griechischen kommend, hebt Empirie auf Erfahrung im weitesten Sinne und auf Erfahrungswissen im engeren Sinne ab. Empirische Forschung, dem Wortursprung nach ausgelegt, ist Erfahrungswissenschaft – eine Wissenschaft also, die sich mit den Phänomenen, die sich aus der Auseinandersetzung des Menschen mit der erfahrbaren Welt ergeben, beschäftigt. Pädagogik als eine Erfahrungswissenschaft unter anderen, erforscht demnach die Phänomene, die sich aus dem Umgang des Menschen mit sich, den Mitmenschen und der sie umgebenden gegenständlichen Welt unter der Perspektive des Lernens und der Erziehung herausbilden. Empirische Forschung ist demnach grundlegend auf menschliche Lebenspraxis als Basis ihrer wissenschaftlichen Bemühungen angewiesen. Erst menschliches Handeln schafft Sinn und Bedeutung, die den Kern von Erfahrung abgeben (Fertsch-Röver 2016). Wenn wir also menschliches Verhalten, Erleben und Denken erforschen wollen, dann müssen wir das erfahrungswissenschaftlich tun. Wir müssen gewissermaßen forschend der Praxis nachfolgen, sie rekonstruieren, um auf diesem Wege etwas über die Strukturen dieser Praxis in Erfahrung zu bringen. So kann es gelingen, belastbare Aussagen zum Gegenstand der Forschung zu machen, die auch nicht nur einen verstehenden Aspekt, sondern auch einen erklärenden Aspekt haben. Und es versteht sich von selbst, dass im rekonstruktiven Paradigma der Erfahrungswissenschaften sowohl so genannte quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden ihren Platz haben und zur Anwendung kommen. Empirie hat also etwas mit menschlicher Lebenspraxis zu tun, die, wenn man Friedrich Schleiermacher aus dem Jahre 1826 folgt, immer älter ist als die Theorie (Schleiermacher 1983) und der man mit erfahrungswissenschaftlicher Methodologie (Rekonstruktionslogik) und entsprechender Methodik nachspüren kann.

Soweit erst einmal zu einem etwas euphorisch ausgeweiteten und vielleicht auch etwas auf den ersten Blick naiv verwendeten Empiriebegriff, auf den wir später noch einmal zurückkommen werden. Tatsache ist, dass der Begriff der Empirie keineswegs in diesem dargelegten Sinne auch verstanden und allseits geteilt wird. Blickt

man in die Geschichte der Erkenntnistheorie, dann imponieren zu Beginn des 17. Jahrhunderts Francis Bacon, ein englischer Philosoph, und Thomas Hobbes, ein englischer Mathematiker und Philosoph, die mit Bezug auf und in kritischer Auseinandersetzung mit Aristoteles die englische Schule des Empirismus begründet haben. Im Empirismus entwirft insbesondere Bacon den systematischen Weg einer Naturwissenschaft, die sich bei ihrem induktiven Vorgehen nicht mit zufällig gewonnenen Erfahrungsdaten begnügt, sondern durch systematisches Experimentieren im Labor auf dem Weg der Erkenntnis fortschreitet (Fertsch-Röver 2016). Empirische, oder besser: empiristische Forschung hat sich auf diejenigen Phänomene zu richten, die beobachtbar und damit gegenständlich erfahrbar sind. Im Anschluss und mit Bezug auf Bacon und Hobbes hat der englische Philosoph und Vorbereiter der Aufklärung John Locke mit seinem »Versuch über den menschlichen Verstand« aus dem Jahre 1690 (Locke 2013) und seinen »Gedanken über Erziehung« aus dem Jahre 1693 (Locke 2007) den Versuch unternommen, den Erfahrungsurprung aller menschlichen Begriffe im Einzelnen darzulegen. Locke vertritt, wie später dann auch der aus Irland stammende anglikanische Theologe und Philosoph George Berkeley und der schottische Philosoph David Hume, in deutlicher Abkehr zur griechisch-antiken Ideenlehre, die These, die bis heute eine enorme Wirkmächtigkeit inne hat, dass es weder angeborene Ideen noch Prinzipien gibt, aus denen sich irgendeine Erkenntnis von der Welt ableiten ließe. Der menschliche Geist, so Locke, sei als eine *tabula rasa* zu verstehen, in welche alle Vorstellungen, die der Mensch hat, erst durch die Erfahrung eingeschrieben werden. Diese Sichtweise hat unser Bild vom Menschen im Allgemeinen und vom Säugling, Kleinkind bis zum Schulkind im Besonderen bis heute maßgeblich geprägt.

Wenn also heute von Empirie und von empirischer Forschung gesprochen wird, dann meint man im Grunde eine Forschung, die sich auf die Erkenntnistheorie des Empirismus bezieht, die unabhängig von Sinn- und Bedeutungsstrukturen operieren kann und damit das Ideal einer naturwissenschaftlichen Forschung verkörpert. Gegenstand dieser Forschungstradition sind dann eben keine sinn-

und bedeutungsstrukturierten Phänomene, mit denen wir es in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften zu tun haben, sondern naturwüchsig ablaufende Prozesse, die wahrscheinlich auch ohne unser Zutun, unsere Beteiligung oder Beobachtung so ablaufen würden. Den prototypischen wissenschaftlichen Rahmen, um diese Prozesse und Strukturen genauer zu beleuchten, gibt, wie gezeigt, die experimentell verfahrenende Naturforschung ab. Erst unter Laborbedingungen wird es zum Beispiel möglich, die Flugbahn eines Satelliten heute so zu berechnen, dass er in 10 Jahren sein Ziel am Rande unseres Sonnensystems erreicht. Im hypothesenprüfenden Paradigma der Naturwissenschaften laufen theoretische Operationen der Praxis voraus. Ganz aktuell kann man das an der naturwissenschaftlichen Bestätigung der Allgemeinen Relativitätstheorie von Albert Einstein aus dem Jahre 1915 zeigen. Als Einstein seine Allgemeine Relativitätstheorie vorstellte, entwarf er ein radikal neues Bild der Gravitation. Bislang nahm man an, dass die Anziehungskraft ohne jeglichen Zeitverzug zwischen zwei Massen wirkt – egal, wie weit diese voneinander entfernt sind. Einstein hingegen war der Meinung, dass Schwerkraft durch Masse entstehe, die den Raum und die Zeit krümme. Entscheidend sei hierbei, dass sich die Raumzeit, so Einstein, nicht unendlich schnell verbiegen lasse, sondern nur mit Lichtgeschwindigkeit. Wenn nun irgendwo im Weltall Massen in Bewegung geraten, müsste das, folgt man der Theorie Einsteins, regelrechte Dellen in die Raumzeit schlagen, die mit Lichtgeschwindigkeit durch den Kosmos rasen, dabei auch die Bahn unserer Erde kreuzen könnten und somit auch messbar wären. Zu Beginn der Allgemeinen Relativitätstheorie standen also theoretische Überlegungen zur Fassung einer physikalischen Fragestellung. Mit diesen Überlegungen hat die Physik bis heute gearbeitet, ohne allerdings genau zu wissen, ob diese theoretischen Ausführungen auch nachweisbar sind. Einstein selbst glaubte nicht daran, dass man seine Theorie der Gravitationswellen auch beweisen könne. Erst 100 Jahre später gelang es, diese Hypothesen mittels geeignetem experimentellen Aufbau zu prüfen und zu bestätigen.

Kommen wir an dieser Stelle noch einmal, wie angekündigt, auf unsere pädagogischen und sonderpädagogischen Forschungsbemühungen zurück. Es scheint ja nun so, als würde es sich, vor dem Hintergrund der Erkenntnistheorie des Empirismus, verbieten, mit Blick auf Sozialforschung von empirischer Forschung zu sprechen. Dieser Schlussfolgerung muss widersprochen werden. Richtig ist, dass die Naturwissenschaften, wenn sie im Sinne des Empirismus von Erfahrung sprechen, *dezentrierte Naturerfahrungen* meinen. Diese dezentrierten Naturerfahrungen, wie zum Beispiel die Tatsache, dass Gegenstände nach unten fallen, dass es bei Gewitter blitzt und donnert, dass sich die Erde um die Sonne dreht usw., sind beobachtbare und für jeden erfahrbare Phänomene, die qua ihrer Faktizität eine Ausdrucksgestalt, die direkt untersucht werden kann, darstellen. Im Bereich der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften haben wir es allerdings, wenn wir von Erfahrung sprechen, mit *sinn- und bedeutungsstrukturierten Sozialerfahrungen* zu tun, die sich so einfach nicht zeigen und auf die man sich nicht direkt beziehen kann, sondern die indirekt erschlossen werden müssen. Um die Phänomene der sinnstrukturierten Lebenspraxis – über eine theoretische Forschung hinaus – (empirisch) erforschen zu können, müssen sie sich als Ausdrucksgestalt erst einmal materialisieren. Wir sind also gezwungen, dem nicht direkt zugänglichen Innerseelischen, also das, was die Empiristen der »Black Box« zuschreiben, zunächst eine Form abzurufen, die dann die Datenbasis unserer Untersuchung abgibt. Liegt diese Form, ob nun als Transkript eines Interviews oder als eine videographische Aufzeichnung, vor, haben wir den Schritt zur empirischen Forschung vollzogen, denn nun ist, wie in den Naturwissenschaften auch, unser Gegenstand fixiert und dem intersubjektiven Austausch zugänglich – jeder, ob nun Wissenschaftler oder Laie, kann sich über das Protokoll beugen und sich seine Gedanken machen. Die Welt wird uns so als Text (vgl. Garz/Kraimer 1994) zugänglich und potentiell lesbar – wenn wir Kenntnis über das zu Grunde liegende linguistische Symbolsystem haben. Denn anders als in den Naturwissenschaften können wir nicht direkt und unvermittelt von der manifesten Ausdrucksgestalt auf deren

latente Bedeutung schließen, kurz: das, was gesagt wird, muss nicht so gemeint sein! Die Ausdrucksgestalt ist, wie das für die menschliche Lebenspraxis konstitutiv ist, mehrfach determiniert. Das heißt, wir müssen die latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen auf dem Wege der Rekonstruktion erschließen, um belastbare Aussagen zu unserem vorliegenden Gegenstand machen zu können. Insgesamt ergibt sich so für die empirisch ausgerichtete sozial-, kultur- und geisteswissenschaftliche Forschung die strenge Forderung nach methodisch kontrollierter Produktion von Protokollen (gemeint ist hiermit die objektivierte und fixierte Ausdrucksgestalt) und die ebenso methodisch kontrollierte Interpretation der Datenbasis. An dieser Stelle soll der Soziologe und Begründer der Objektiven Hermeneutik, Ulrich Oevermann, etwas ausführlicher zu Wort kommen, da es ihm zu verdanken ist, einen methodologischen Realismus in die sozial-, kultur- und geisteswissenschaftliche Forschung eingeführt zu haben, der dem naturwissenschaftlich orientierten Empirismus in nichts nach steht. Oevermann hierzu: »Eine angemessene Methodologie der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften muß mit der alten Anschauung brechen, der zufolge die Gegenstände der Erfahrungswissenschaften an die sinnliche Wahrnehmbarkeit gebunden und insofern konkret seien. Sinn- und Bedeutungsstrukturen sind grundsätzlich abstrakt. Sie lassen sich als solche sinnlich nicht wahrnehmen, aber sie sind dennoch empirisch und als empirische erfahrungswissenschaftlich analysierbar. Sinnlich wahrnehmen läßt sich an den Sinngebilden bzw. den Ausdrucksgestalten immer nur der ausdrucksmateriale Träger, in dem sie faktisch protokolliert sind – also die Weiße des Papiers eines bedruckten Textes und die Farbe und Form der typographischen Zeichen; der auf einem Oszillographen abbildbare Klang der mündlichen Rede, die plastische Textur eines gestalteten Gegenstandes, usf., aber was da wahrgenommen wird, ist nicht selbst die Bedeutung oder der Sinn der Ausdrucksgestalt, sondern nur deren materiales Substrat. Weil Bedeutung und Sinn selbst nicht wahrnehmbar sind, sie aber gleichzeitig genau das konstituieren, was die Lebenspraxis des Menschen, sein Handeln und dessen Objektivationen als Erfahrungsgegenstand kategorial aus-