



International Dialogues on Education Past and Present

2015, Volume 2, Number 1

BEUCHLING

Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens

FISCHER & GIRMES

Die Relevanz einer reflexiven beruflichen Weiterbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entfaltung der Russischen Föderation

MEIER

Die Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten aus soziobiologischer Perspektive

RUPP

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

Edited by Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz and Erika Hasebe-Ludt

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 2, Number 1, 2015

<i>Olaf Beuchling</i> Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens	6-25	
<i>Evelyn Fischer & Renate Girmes</i> Die Relevanz einer reflexiven beruflichen Weiterbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entfaltung der Russischen Föderation	26-38	
<i>Markus D. Meier</i> Die Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten aus soziobiologischer Perspektive	39-65	4
<i>Claudia Rupp</i> Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	66-68	

Olaf Beuchling (Deutschland)

Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens

Summary: *Olaf Beuchling: Participation as Research Mode: From the Praxis of Participant Observation.* The following article deals with participant observation, a social-science method that, in spite of its long tradition, still has a high exploratory, documentary, and theoretical potential. Participant observation is a social-science procedure in which the researchers participate in the everyday life of the people who are the focus of the investigation, in order to answer questions pertaining to their lived reality based on intimate knowledge. The article claims that this method is particularly suitable for discovering the heterogeneous life conditions and experiential realms of children, youth, families, and pedagogical institutions. The paper, which is oriented towards research practice, discusses the history of participant observation, relevant application areas, procedures, challenges, as well as instructions for writing field notes.
Key words: ethnography, field research, research methods, qualitative methods, participant observation

Резюме: *Олаф Бойхлинг, Германия: Участие как режим исследования: Из практики участвующего наблюдения.* Настоящая статья рассматривает участвующее наблюдение, метод социального исследования, который, несмотря на долгую традицию, как и прежде обладает высоким раскрывающим, документальным и теоретическим потенциалом. Участвующее наблюдение является способом социально-научного исследования, при котором исследователи участвуют в повседневной жизни людей, которые находятся в фокусе их исследований, чтобы таким образом из внутреннего знания действительности их жизни ответить на научные вопросы. Это особенно подходит для того, таков тезис статьи, чтобы раскрыть гетерогенные условия жизни и сферы опыта детей, подростков, семей и педагогических учреждений. В данной статье, ориентированной на практику исследования, раскрывается история участвующего наблюдения, важные сферы использования, способы, сложности, а также указания для составления записей полевого исследования.

Ключевые слова: этнография, полевое исследование, методы исследования, качественные методы, участвующее наблюдение

Zusammenfassung: *Olaf Beuchling: Partizipation als Forschungsmodus. Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens.* Der vorliegende Artikel thematisiert die teilnehmende Beobachtung, ein Verfahren der Sozialforschung, das ungeachtet seiner langen Tradition ein nach wie vor hohes entdeckendes, dokumentarisches und theoretisches Potenzial besitzt. Teilnehmende Beobachtung ist eine Vorgehensweise sozialwissenschaftlichen Forschens, bei der die Forschenden am Alltagsleben der Menschen teilnehmen, die im Fokus ihrer Untersuchungen stehen, um so aus intimer Kenntnis ihrer Lebenswirklichkeit wissenschaftliche Fragestellungen zu beantworten. Sie ist besonders geeignet, so die These des Artikels, die heterogenen Lebensbedingungen und Erfahrungsräume von Kindern, Jugendlichen, Familien und pädagogischen Einrichtungen zu erschließen. In diesem an der Forschungspraxis orientierten Beitrag werden die Geschichte der teilnehmenden Beobachtung, relevante Anwendungsgebiete, Vorgehensweisen, Herausforderungen sowie Hinweise zum Verfassen von Feldforschungsnotizen aufgezeigt.

Stichwörter: Ethnografie, Feldforschung, Forschungsmethoden, qualitative Methoden, teilnehmende Beobachtung

Einleitung

Es streiten sich und geraten in Widerrede die Menschen, die nur einen Teil sehen.
Buddha Gautama, Udāna VI. 4

The last thing a fish would notice would be the water.
Ralph Linton

Die Lebensbedingungen und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen sind zusehends heterogen. Dies trifft in besonderer Prägnanz auf die urbanen Ballungsräume westlicher Gesellschaften

zu, aber auch kleinstädtische und ländliche Regionen weisen eine gestiegene ökonomische, soziale, kulturelle, ethnische usw. Heterogenität auf. Wie sich diese Heterogenität auf Familien, Kindergärten, Schulen, Sportvereine oder Wohnviertel auswirkt, ist auch in empirischer Hinsicht eine stete Herausforderung der Bildungsforschung. Hoch standardisierte Umfragen stoßen an ihre Grenzen, wenn es darum geht, die Komplexität dieser Lebensbedingungen und Erfahrungsräume zu erfassen. Der folgende Aufsatz versteht sich daher auch als Plädoyer für ein Forschungsverfahren, das ungeachtet seiner langen Tradition nach wie vor ein hohes entdeckendes, dokumentarisches und theoretisches Potenzial besitzt: die teilnehmende Beobachtung.

Teilnehmende Beobachtung bezeichnet eine sozialwissenschaftliche Vorgehensweise der Datengewinnung, bei der die Forschenden an dem Alltag der Menschen, die im Fokus ihrer Untersuchungen stehen, teilhaben, um so aus intimer Kenntnis ihrer Lebenswirklichkeit soziales Handeln und kulturelle Bedeutungen zu analysieren und zur Klärung wissenschaftlicher Fragestellungen beizutragen. Als grundlegender Ansatz qualitativer Sozialforschung findet teilnehmendes Beobachten neben der Ethnologie und der Soziologie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sowie vereinzelt in der Marktforschung und der journalistischen und literarischen Recherche Anwendung.

Zu den Besonderheiten der teilnehmenden Beobachtung im Kanon sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zählt der Stellenwert der Partizipation des Forschers oder der Forscherin an dem Alltag der Untersuchten zur Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen. Von Frank Hamilton Cushings mehrjährigem Aufenthalt bei den Zuñi gegen Ende der nordamerikanischen Indianerkriege, über die Feldforschungen von Bronisław Kasper Malinowski auf den melanesischen Trobriand-Inseln, den stadt- und gemeindesoziologischen Studien im Umfeld der Chicago School of Sociology, bis hin zu heutigen Feldforschern aus Ethnologie, Soziologie oder Erziehungswissenschaft: Teilnehmendes Beobachten setzt immer eine mehr oder minder intensive Einbindung in den Alltag der Menschen voraus, die im Fokus des Forschungsinteresses stehen. Darin unterscheidet sich teilnehmende Beobachtung unter anderem von Forschungsansätzen, die gerade in der weitestmöglichen Distanz der Forscher zu den Untersuchten ein Kriterium ihrer wissenschaftlichen Verlässlichkeit sehen; darin unterscheidet sich die teilnehmende Beobachtung aber auch von der Alltagspraxis der Untersuchten selbst, die zwar Teil des sozialen Geschehens um sie herum sind, die aber keine wissenschaftlichen Beobachtungen tätigen. In diesem Spannungsfeld von Distanz und Nähe, von Fremdheit und Mitgliedschaft, von rezeptivem Beobachten und aktiver Teilnahme bewegt sich teilnehmendes Beobachten als qualitativer, entdeckender Ansatz der Sozialforschung. Unter dem Blickwinkel von Partizipation als Forschungsmodus werden im Folgenden Herausforderungen der teilnehmenden Beobachtung für den Forscher oder die Forscherin, den wissenschaftlichen Betrieb wie auch die Untersuchten aufgezeigt und diskutiert.

Zur Herkunft der teilnehmenden Beobachtung

Der Begriff „teilnehmende Beobachtung“ ist mittlerweile seit rund 90 Jahren in Gebrauch, die akademische Praxis teilnehmenden Beobachtens reicht sogar noch weiter zurück. Vorläufer bildeten Berichte von Reisenden, Missionaren oder Kolonialbeamten, welche mit den wachsenden geographischen Kenntnissen auch die ethnographischen Gegebenheiten der Länder und Regionen beschrieben, derer sie ansichtig wurden. Als sozialwissenschaftliche Vorgehensweise ist teilnehmendes Beobachten zunächst ethnologischer Provenienz. Gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts begannen Wissenschaftler und autodidaktische Laiengelehrte, sich aufzumachen, um für einen längeren Zeitraum mit indigenen Völkern zu leben, ihre Sprachen zu erlernen und so aus erster Hand detaillierte Informationen über Menschen zu sammeln, über die bis dato kaum etwas bekannt war. Man

wollte damit einerseits das Problem umgehen, auf oftmals veraltete Berichte aus zweiter oder dritter Hand zurückgreifen zu müssen. Andererseits erkannte man, dass die Fragebögen, welche durch ethnologische Institutionen zur Erforschung von Völkern in den Kolonialgebieten ausgegeben wurden, nur oberflächliche Antworten erbrachten. Auch wenn sich bereits vor ihm Wissenschaftler zu längeren Forschungsaufenthalten unter indigenen Völkern niederließen, popularisierte und systematisierte der polnisch-britische Sozialanthropologe Malinowski die Methode, so dass sich teilnehmende Beobachtungen schließlich zu einer Art akademischen Initiationsritus' der Ethnologie entwickelten.

Seit den 1920er Jahren wurde das Verfahren auch in der US-amerikanischen Stadt- und Gemein- desoziologie eingeführt. Soziologen, insbesondere im Umfeld der Universität von Chicago, suchten auf den Straßen der nordamerikanischen Großstädte nach ihren Forschungsthemen. Seit Gründung des Instituts für Soziologie an der Universität Chicago im Jahr 1892 bis in den Zweiten Weltkrieg prägte diese Hochschule die US-amerikanische Soziologie. Bis in die 30er Jahre wurden an dieser Institution mehr als die Hälfte aller Soziologen weltweit ausgebildet. In diesem Zeitraum begann ein Teil dieser Wissenschaftler, mittels teilnehmender Beobachtungen die vielfältigen Milieus und Subkulturen Chicagos zu entdecken und zu erforschen – von Einwanderern über Tänzer bis zu Kriminellen. Die Forschungen der klassischen Chicagoer Schule entstanden etwa zwischen 1917 und 1942. Zumeist handelte es sich dabei um Doktoranden von Robert E. Park und Ernest W. Burgess. Viele dieser mittlerweile klassischen Studien beruhten auf Alltagsbeobachtungen an bestimmten Orten oder innerhalb bestimmter Gruppen (Deegan, 2007). „Die Beobachtung konkreter Fälle“, so heißt es in einem der ersten soziologischen Methodenbücher, welches an der Universität Chicago publiziert wurde „wird generell als Eckpfeiler wissenschaftlichen Prozederes anerkannt“ (Palmer, 1928, S. 161).

Im gleichen Zeitraum kam auch der Begriff der teilnehmenden Beobachtung auf. Er dürfte auf den US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Eduard C. Lindeman zurückzugehen, der 1924 in seinem Buch *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups* von dem „teilnehmenden Beobachter“ sprach (Lindeman, 1924, S. 177ff.). Damals bezog sich der Begriff noch auf ein Vorgehen, bei dem eine Person an einem Ereignis oder an einer Gruppenaktivität teilnahm und dann einem nicht partizipierenden Beobachter berichtete, was aus der Perspektive der Gruppe geschah, um so eine Synthese von Binnen- und Außenperspektive zu ermöglichen. Trotz dieses vom heutigen Usus abweichenden Sprachgebrauchs, verwies der methodologische Kontext der Einführung dieses Begriffs bereits auf problematische Aspekte der standardisierten Umfrageforschung, der Lindeman offensichtlich kritisch gegenüber stand.

Die früheste bislang identifizierbare Stelle, in der von teilnehmender Beobachtung im heutigen Verständnis gesprochen wird, ist ein aus einem Vortrag hervorgegangener Artikel des Kriminologen und Soziologen Joseph D. Lohman im *American Sociological Review* (Lohman, 1937). Während seines Soziologiestudiums in Chicago lebte Lohman gemeinsam mit seiner Frau mehrere Jahre in verarmten Teilen Chicagos in Nachbarschaft italienischer Zuwanderer und Afroamerikaner. In dieser Zeit forschte er zu Ethnizität, Jugenddelinquenz und innerstädtischem Strukturverfall. Durch diese Forschungen erwarb er aus erster Hand Kenntnisse über Großstadtkriminalität, über die Erfahrungen von Slumbewohnern, die Probleme der Polizei und die Bedeutung lokaler politischer Organisationen. Für Lohman diente teilnehmende Beobachtung (er setzte den Begriff zunächst in Anführungszeichen, seine Ausführungen zeigen aber, dass teilnehmende Beobachtung keine völlig neue, noch weniger eine von ihm erfundene Methode der Sozialwissenschaft darstellte) dazu, die Voreingenommenheit der kulturellen Ordnung der Mehrheitsgesellschaft oder des Forschers zu umgehen (ebd., S. 891).

In den Jahren des Zweiten Weltkrieges hat sich der Begriff „teilnehmende Beobachtung“ in der US-amerikanischen Soziologie in seinem heutigen Verständnis etabliert. Dementsprechend entstanden in den 1950er Jahren dann auch Fachartikel, die die Vorgehensweise verstärkt methodisch und methodologisch reflektierten (z. B. Becker & Geer, 1957; Bruyn, 1963; Gold, 1958; Schwartz & Schwartz, 1955; Viddich, 1955; Whyte, 1951).

Teilnehmende Beobachtung in der Erziehungswissenschaft

Für die Erforschung von Kindheit, Jugend und Erziehung wurde teilnehmende Beobachtung später aufgegriffen. Wegbereiter waren auch hier erneut Ethnologen v. a. aus dem anglophonen Raum, die sich mit Enkulturations-, Sozialisations- und Erziehungsprozessen in tribalen bzw. indigenen Kulturen befassten. Dieses Interesse kam nicht von ungefähr: Wenn Kultur als anthropologische Konstante oder sogar als anthropologisches Spezifikum verstanden wurde und gleichzeitig den Gegenstandsbereich der Ethnologie formierte, lag es nahe, zu untersuchen, wie die Transmission und Akquisition von Kultur in unterschiedlichen Gesellschaften vonstattengeht und unterschiedliche Denk- und Verhaltensmuster hervorbringt. Eine Reihe von Klassikern der Ethnologie hatte sich noch vor dem Zweiten Weltkrieg mit Kindheit, Jugend und Erziehung auf der Grundlage teilnehmend-beobachtender Feldforschungen befasst, darunter Malinowski in *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia* (1929), Mead in *Coming of Age in Samoa* (1928) und *Growing Up In New Guinea* (1930) oder Fortes in *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland* (1938).

Unter dem Label „Anthropology of Education“ oder „Educational Anthropology“ konstituierte sich dann auch ein interdisziplinäres Forschungsfeld, in welchem Ethnologen und Erziehungswissenschaftler teilnehmende Beobachtungen und Feldforschungsmethoden auch auf schulisches wie außerschulisches Lernen und Lehren in modernen Gesellschaften übertrugen (vgl. z. B. Camilleri, 1986; Spindler & Spindler (Eds.), 1987).

In Deutschland wurde teilnehmendes Beobachten Teil der „qualitativen Wende“, die ab den 1970er Jahren für die Erziehungswissenschaft und andere Sozialwissenschaften konstatiert wird (vgl. z. B. Marotzki, 1995). Teilnehmende Beobachtungen wurden und werden dabei zumeist in Kombination mit weiteren Forschungsmethoden angewendet, v. a. mit (biographischen) Interviews. Beispiele für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Studien auf der Basis teilnehmender Beobachtungen sind z. B. die Studien *Turkish Power Boys* von Hermann Tertilt (1996), in welchem er eine Gruppe türkischstämmiger Jugendlicher in Frankfurt am Main begleitete und ihr Abgleiten in die Bandenkriminalität rekonstruierte; *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, in der Herbert Kalthoff (1997) die pädagogische Praxis des Internatslebens teilnehmend beobachtete und den konstitutiven Einfluss der Einrichtungen auf Habitus und Selbst der Internatsschüler analysiert; meine eigene Studie *Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft* (Beuchling, 2003), in der ich die vietnamesische Gemeinde in Hamburg unter dem Gesichtspunkt ihres Bildungserfolges zu einem Zeitpunkt untersuchte, als die Öffentlichkeit wie auch weite Teile der Erziehungswissenschaft davon ausgingen, Migranten und ihre Nachkommen seien prinzipiell als „Bildungsbenachteiligte“ zu erachten.

Anwendungsgebiete

Wie andere Forschungsverfahren auch, ist teilnehmendes Beobachten nicht für jede wissenschaftliche Fragestellung und jedes Forschungsgebiet geeignet. Nicht anwendbar ist teilnehmendes Beobachten für Phänomene, die zeitlich zurückliegen (man kann nicht rückwirkend an der Vergangenheit teilnehmen), die räumlich sehr dispers sind (die langfristige Anwesenheit und Teilnahme setzt den Forschern zeitliche und räumliche Grenzen) oder deren Erforschung ein sehr großes Sample voraussetzt (teilnehmendes Beobachten kann zwar bestimmte Daten quantifizieren, aber nicht quantitative Forschung ersetzen).

Hingegen ist teilnehmendes Beobachten generell angezeigt,

- wenn ein völlig neues Thema erforscht werden soll, in der Wissenschaft wenig über das untersuchte Phänomen bekannt ist oder geprüft werden soll, ob zu einem Thema neue Forschungsergebnisse erhoben werden müssen;
- wenn der Zugang über die Sprache nicht oder nur begrenzt möglich ist, etwa bei Fragestellungen, die leichter von Forschern zu beobachten als von Informanten zu beschreiben sind, oder wenn die Verbalisierungskompetenz der Untersuchten nicht ausreicht;
- wenn es um die Erforschung alltäglicher Erfahrungsräume und lebensweltlicher Routinen geht;
- wenn mit Unterschieden zwischen Binnen- und Außenperspektive gerechnet werden kann;
- wenn es um Phänomene geht, die eine gewisse Intimität mit sich bringen, Vertrauen voraussetzen, oder die sogar vor den Augen der Öffentlichkeit verborgen bleiben sollen.

Die spezifischen Möglichkeiten teilnehmender Beobachtung für die erziehungswissenschaftliche Empirie sind vielfältig:

- Teilnehmende Beobachtung ist ein effektives Verfahren, um familiäre Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu erforschen. Diese methodische Stärke ergibt sich aus dem Vertrauen, welches sich bei längerfristigen Forschungsprojekten zwischen Forschern und Familien aufbauen lässt, der Möglichkeit, auch nonverbale Interaktionen zu beobachten (was z. B. bei Kleinkindern wichtig ist, die sich noch nicht sprachlich ausdrücken können) und der Beobachtung der oftmals habitualisierten Handlungen im familialen Rahmen.
- In der Schulforschung ermöglicht es teilnehmende Beobachtung, den Schulalltag von Schülern und Lehrkräften zu begleiten und z. B. Unterrichtspraxis oder organisatorische Routinen in den Blick zu nehmen. Des Weiteren kann mittels teilnehmender Beobachtung Näheres zur sozial-räumlichen Einbettung von Schulen in Erfahrung gebracht werden, u. a. durch sogenannte Stadtteilbegehungen oder die Beobachtung zentraler Orte im öffentlichen Raum (Vorplätze, Parkanlagen, Spielplätze, Szenetreffpunkte usw.);
- Gleiches gilt für frühpädagogische Einrichtungen (Krippen, Kindergärten, Vorschulen), für deren Erforschung (ähnlich der teilnehmenden Beobachtung in Familien) das teilnehmende Beobachten den Vorteil aufweist, auch nicht-sprachliche Interaktionen in der frühen Kindheit dokumentieren zu können.

- Teilnehmendes Beobachten bietet sich in den unterschiedlichen außerschulischen Enkulturations- und Erfahrungsräumen von Kindern und Jugendlichen an, wie etwa in religiösen Gemeinschaften, ethnischen Communities, Jugendzentren oder Sportvereinen.
- Freizeitgestaltung, Aktivitäten, Spiele, Gruppenbildungen usw. von gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen untereinander sind weitere Bereiche, die sich teilnehmend-beobachtend erschließen lassen.
- Teilnehmende Beobachtungen wurden zudem verschiedentlich erfolgreich zur Erforschung von Jugendgangs, kriminellen Banden und anderen Formen devianter Vergemeinschaftung angewandt. Dieser kriminalpädagogische, jugendsoziologische bzw. kriminologische Fokus ist mit spezifischen, auch forschungsethischen Herausforderungen verbunden.

Von der Alltagsbeobachtung zur wissenschaftlichen Beobachtung des Alltags

Menschen beobachten als Teilnehmer ihrer Alltags- oder Lebenswelt, was um sie herum geschieht. Sie betrachten Menschen aus dem Strom der Passanten, interagieren mit anderen, werden Zeugen von Ereignissen und Vorgängen oder bemerken Veränderungen in sich selbst. Zweifelsohne sind Menschen Teilnehmer und Beobachter ihres Alltags. Was macht also teilnehmende Beobachtung zu einer wissenschaftlichen Forschungsmethode? Es ist ein Irrtum zu glauben, eine Beobachtung sei *per se* wissenschaftlich, nur weil sie von einem Wissenschaftler bzw. einer Wissenschaftlerin getätigt wurde. Schließlich haben auch Wissenschaftler ihren Alltag mehr oder minder erfolgreich zu bewältigen, pflegen Commonsense-Vorstellungen und müssen Sorge tragen, dass ihre Alltagsplausibilitäten nicht mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit kollidieren. Eine Alltagsbeobachtung muss folglich erst in eine wissenschaftliche Beobachtung transformiert werden.

Zum Ersten ist die Intention eine andere: Wissenschaftliches teilnehmendes Beobachten geschieht nicht spontan, sondern geht aus einem geplanten Vorhaben zur Beantwortung wissenschaftlich relevanter Fragestellungen hervor. Es zielt damit nicht auf die kurzfristige Lösung eines konkreten Alltagsproblems ab, sondern auf die längerfristige Gewinnung intersubjektiv nachvollziehbarer Erkenntnis.

Zum Zweiten ist wissenschaftliches teilnehmendes Beobachten systematisch bzw. regelgeleitet. Zwar gibt es auch im Alltag stärker systematische Vorgehensweisen (etwa, wenn man die Benzinnpreise einiger Tankstellen vergleicht, um den günstigeren Preis ausfindig zu machen), dennoch sind an wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung strengere Regeln angelegt, die in Methoden und Methodologien einfließen. Bereits aus zeitlichen Gründen sind Alltagsbeobachtungen weniger systematisch, stärker spontan, von pragmatischen Überlegungen und emotionalen Untertönen beeinflusst.

Zum Dritten werden die Beobachtungen von dem Beobachter dokumentiert. Dazu bedient man sich einer neutralen, akademischen Sprache und transformiert die eigenen Eindrücke in intersubjektiv nachvollziehbare Daten. Anders als in Alltagsbeobachtungen, die hin und wieder in privaten Tagebüchern oder in Briefen vermerkt werden, bemüht sich die sozialwissenschaftliche Dokumentation um eine Trennung von Wertung und Beschreibung, einen weitaus höheren Grad an Detailliertheit und erfasst im Rahmen teilnehmender Beobachtungen ebenfalls Phänomene, die im Alltagsgeschehen übersehen oder als irrelevant erachtet werden.

Zum Vierten bemüht sich die sozialwissenschaftliche Forschung um Multiperspektivität: Ein Phänomen, das untersucht wird, wird aus unterschiedlichen Seiten beleuchtet. Dazu variiert man in der teilnehmenden Beobachtungen z. B. die Zeitpunkte, die Orte oder den Fokus der Erhebung, man befragt Personen unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeit, unterschiedlichen Alters, in verschiedenen sozialen Positionen, Insider- wie Outsider und analysiert und reflektiert die empirischen Befunde vor dem Hintergrund unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorien.

Zum Fünften werden die systematisch erhobenen und dokumentierten Daten der Reflexion einem wissenschaftlichen Kontext zugeführt. Die Forschung kann damit intersubjektiv im Rahmen akademischer Diskurse diskutiert, bestärkt, ergänzt oder widerlegt werden.

Variationen teilnehmender Beobachtung

Neben den unterschiedlichen Forschungskontexten, Forschungsthemen und Forschungsfragen, können teilnehmende Beobachtungen in dreifacher Hinsicht forschungspraktisch variieren: in zeitlicher Hinsicht, in räumlicher Hinsicht sowie in forschungsstrategischer Hinsicht. Diese drei forschungspraktischen Unterscheidungskriterien sind mit jeweils einer zentralen Frage verbunden, die in der Regel zu Beginn der Forschung beantwortet werden sollte.

In *zeitlicher Hinsicht* stellt sich die Frage, wie lange teilnehmendes Beobachten eingesetzt werden soll. Eine teilnehmende Beobachtung kann eine relativ kurze, vielleicht nur über den Abend eines Events dauernde Forschung darstellen. Eine derart kurze Erhebungsphase ist im Rahmen universitärer Lehrforschungsveranstaltungen oder in Forschungspraktika angezeigt, wenn es darum geht, Studierenden die Methode des teilnehmenden Beobachtens erstmals näher zu bringen. Kürzere Phasen teilnehmenden Beobachtens werden zudem häufiger bei methodenpluralen Forschungsprojekten oder zu Beginn einer Forschung angewendet. Die Forscher suchen durch teilnehmende Beobachtungen einen Zugang zum Forschungsfeld, um dann mit weiteren Methoden wie qualitativen Interviews gezielter ihre Forschungsfragen abzarbeiten. In der Ethnologie wird seit Malinowski hingegen auf längere Forschungsaufenthalte insistiert. Dies hat zum einen den Grund, besser die Sprache der (zumeist indigenen) Gemeinschaften zu erlernen, zum anderen möchte man einen Jahreszyklus des Dorf- oder Gemeindelebens beobachten können. Es ist daher üblich geworden, rund zwölf Monate mit teilnehmenden Beobachtungen zu arbeiten, um das landwirtschaftliche, rituell-religiöse oder auch administrative (schulische) Jahr begleiten zu können. Andere Wissenschaftler gehen noch weiter: Nach ihrer initialen Feldforschung kehren sie über Jahre immer wieder ins Feld zurück, um neue Details zu erforschen, Personen(gruppen) über lange Zeiträume zu begleiten und Veränderungen zu dokumentieren. Der teilnehmende Beobachter kann so zu einem Chronisten der erforschten Gruppe, Gemeinde oder des Großstadtquartiers werden. Er hat dann die Zuschreibungen, die gerne mit der Fremdheitsmetapher in ethnografischen Forschungen verbunden werden, längst hinter sich gelassen. Ich selbst habe vor 18 Jahren mit teilnehmenden Beobachtungen in einer vietnamesischen Diasporagemeinschaft angefangen, den Forschungsfokus mit der Zeit variiert, die Örtlichkeiten gewechselt, auch berufsbedingt pausiert, und habe so über einen sehr langen Zeitraum Vertrauen, Bekanntheit und Kenntnisse gewonnen, die wissenschaftliche Einblicke ermöglichen, die weit über das hinausgehen, was man durch standardisierte Befragungen in Erfahrung bringen kann – von dem persönlichen Gewinn ganz zu schweigen (vgl. z. B. Beuchling, 2003; Beuchling & Van Cong, 2013).

In *räumlicher Hinsicht* stellt sich die Frage, ob die Forschung an einen Ort gebunden sein soll (ein Klassenzimmer, eine Schule, ein Kindergarten), oder ob die Forschung einen größeren Fokus haben soll (eine Schule mit ihrem städtischen Umfeld, ein Stadtviertel mit seinen verschiedenen Institutionen und räumlichen Kristallisationspunkten, eine ländliche Dorfgemeinschaft oder auch translokal

eine ethnische Gemeinschaft in der Städte-, Länder- und Kontinente-übergreifenden Diaspora. Auch hier gibt es viele Alternativen.

In *forschungsstrategischer* Hinsicht ist die zentrale Frage – der auch ein erhebliches Maß an methodologischer Diskussion widerfahren ist –, ob die Forschung offen oder verdeckt durchgeführt werden sollte. Verdeckte teilnehmende Beobachtungen haben den Vorteil, dass sie den Wissenschaftlern Zugänge zu sozialen Milieus und Situationen eröffnen, die bei einer offenen Vorgehensweise verschlossen geblieben wären. Verdeckte teilnehmende Beobachtungen wurden und werden daher insbesondere in devianten oder kriminellen Milieus eingesetzt (vgl. z. B. Ferrell & Hamm [Eds.], 1998). Derartig verdeckte Untersuchungen bringen allerdings ethische wie forschungspraktische Probleme mit sich:

- der Forscher bzw. die Forscherin kann in illegale oder kriminelle Aktivitäten hineingezogen werden, insbesondere, wenn die Forschung in einem devianten Milieu durchgeführt wird;
- man kann zu Handlungen genötigt werden, die der Forscher bzw. die Forscherin persönlich ablehnt;
- man muss einen gewissen Grad an Täuschung aufrecht erhalten, da man im Wesentlichen über den wahren Grund seiner Anwesenheit in der untersuchten Gruppe lügt. Wenn zum Beispiel enge Freundschaften aus der Feldforschung hervorgehen, kann der Forscher bzw. die Forscherin angesichts der verdeckten Forschung unter starken Belastungen stehen, sowohl im Feld als auch außerhalb;
- man vernachlässigt sein ursprüngliches Vorhaben und wird zunehmend zu einem Teilnehmer, dem die wissenschaftliche Distanzierungsfähigkeit verloren geht (was man im Übrigen daran bemerkt, dass keine Datenerhebung mehr erfolgt).

Wenn die teilnehmende Beobachtung offen durchgeführt wird, erklären die Forschenden den Untersuchten ihr Vorhaben und erhalten so deren Genehmigung zu forschen. In der Regel erfolgt dies über Personen, die als „Türöffner“ fungieren, also Personen, deren Status und Funktion es erlaubt, einen entsprechenden Zugang zum Forschungsfeld zu eröffnen. Für die Bevorzugung offener teilnehmender Beobachtungen sprechen vor allem drei Gründe:

- Man vermeidet ethische Probleme, die sich durch verdeckte Beobachtung ergeben;
- die Erhebung von Daten kann problemlos im Feld erfolgen;
- durch die Bekanntheit des Forschungsvorhabens können interessierte Personen an die Forscher herantreten und neue Informationen und Sichtweisen kundtun, die anderweitig verschlossen geblieben wären.

Phasen der teilnehmenden Beobachtung

Wenn im Folgenden von Phasen der teilnehmenden Beobachtung gesprochen wird, sind nicht alle Phasen eines Forschungsprojektes gemeint, sondern nur die während der Feldphase erfolgten Schritte. Hierbei lassen sich in der einfachsten Aufgliederung drei Phasen unterscheiden: a) Die Einstiegsphase (Zugang zum Forschungsfeld finden), b) die Hauptphase der teilnehmenden Beobach-

tung (Erhebungen im Forschungsfeld durchführen) sowie c) Die Abschlussphase (das Forschungsfeld verlassen). Die im Folgenden nicht thematisierte Auswertungsphase sollte bereits parallel zur Erhebungsphase einsetzen, wobei darauf zu achten ist, nur sehr vorsichtige, vorläufige und tentative Auswertungen vorzunehmen. Sie dienen anfänglich vor allem dazu, eigene Kenntnis- und Datenlücken zu identifizieren, aber nicht dazu, voreilig theoretische Rückschlüsse auf dünner Datenbasis zu ziehen.

Zugang zum Forschungsfeld finden

Um an dem sozialen Leben der Untersuchten teilzunehmen – sei es der schulische Alltag von Kindern, der berufliche Alltag von Lehrern, das Leben in einem Dorf, einem Stadtteil, einer Institution oder einer Gemeinschaft – muss der Forscher oder die Forscherin Zugang zu den Menschen finden. Zurecht wird in der einschlägigen Literatur mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass das Finden des Zugangs zum Forschungsfeld den anfänglich entscheidenden Aspekte der teilnehmenden Beobachtung darstellt, insbesondere, wenn es sich um eine längerfristige Forschung in einer relativ geschlossenen oder zumindest überschaubaren Gruppe handelt. Entsprechend nannte Rosalie Wax ein Kapitel ihrer Einführung in die Feldforschung „The First and Most Uncomfortable Stage of Fieldwork“ (Wax, 1971, S. 15-20). Es geht aber nicht nur um das Wohlbefinden der Wissenschaftler, wie die Überschrift von Wax suggeriert, sondern insbesondere um die Bereitschaft der potenziellen Untersuchten, einem Fremden/Außenseiter/Nichtzugehörigen Einblicke zu gewähren. Auch in „offenen Gesellschaften“ (Karl Popper), die sich den Anschein transparenter Strukturen geben, ist es alles andere als einfach, einen entsprechenden Zugang zu finden. Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Universitäten oder Behörden, Wirtschaftsunternehmen, Parteien, religiöse Gemeinschaften oder Familien haben keineswegs ein intrinsisches Interesse, von außen durchleuchtet zu werden, Einblick in ihre Arbeits- und Entscheidungsprozesse zu gewähren und die (latent bedrohlichen) Ergebnisse von Außenseitern einer akademischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Zu den allgemeinen, aber nicht immer beeinflussbaren Faktoren eines geglückten Feldzuganges in der teilnehmenden Beobachtung zählen die Persönlichkeit des Forschers, Charakteristika des Forschungsfeldes, die Beharrlichkeit des Forschers in den ersten Tagen sowie auch schlicht und einfach: glückliche Umstände.

Der Forscher/die Forscherin ist bereits Teil des Forschungsfeldes: Wie alle Menschen sind auch Wissenschaftler oder angehende Wissenschaftler immer Teil des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens. Sie bewegen sich in bestimmten Kreisen und Milieus, sie wohnen in bestimmten Stadtteilen und gehen bestimmten Freizeitbeschäftigungen nach. Zum Teil liegen die Fragestellungen für teilnehmende Beobachtungen daher „auf der Straße“: Armut, Ethnizität oder Religionen lassen sich auch durch zunächst beiläufige, später zunehmend systematisierte Beobachtungen in seinem eigenen Alltag erforschen. Studierende, die empirische Abschlussarbeiten verfassen, neigen dazu, einen Aspekt ihres eigenen Umfeldes zu erforschen, wie etwa das sub- oder jugendkulturelle Milieu, mit dem sie sympathisieren, das Dorf, aus dem sie stammen oder die Migrantengemeinschaften ihrer eigenen Heimat in der Diaspora. Auch gestandene Wissenschaftler greifen auf diesen lebensweltlichen Einstieg zurück. Wenn dieser Zugang anfänglich sehr erfolgversprechend ist und sich deshalb gerade auch für studentische Abschlussarbeiten anbietet, ist diese persönliche Form des Einstiegs in ein Feld mit bestimmten Problemen behaftet. So kann es sein, dass das Thema der Forschung der forschenden Person zu nahe ist und sich Vertrauenskonflikte auftun.

Das Forschungsfeld eröffnet sich dem Forscher/der Forscherin durch die Umstände: Gesellschaftliche Veränderungen oder persönliche Umstände sind nicht planbare Bedingungen des Zugangs zu

einem Forschungsfeld. Sie sind daher auch nicht hilfreich, wenn man bereits vor der Aufnahme einer teilnehmenden Beobachtung Forschungsgelder einwerben möchte. Allerdings zeigt die Geschichte der Feldforschung, dass es nicht selten „glückliche Umstände“ waren, die im Nachhinein zu einer gelungenen und einflussreichen Forschung führten. Bekanntestes Beispiel sind die Forschungen Malinowkis im damaligen australischen Mandatsgebiet Britisch-Neuguinea, bei denen der Ausbruch des Ersten Weltkrieges und verhinderte Rückreisemöglichkeiten von Australien nach Europa eine Rolle spielten.

Der Forscher/die Forscherin erarbeitet sich den Zugang: Dies dürfte nach wie vor der häufigste Einstieg in ein Forschungsfeld zwecks teilnehmender Beobachtung sein. Ein Forscher oder eine Forscherin interessieren sich für ein bestimmtes Forschungsfeld und die damit zusammenhängenden Forschungsfragen und versuchen dann mit angemessenen Umgangsformen, Beharrlichkeit und/oder gewissen Strategien, in diesem Feld als Teilnehmer und als Forscher akzeptiert zu werden. Mein erster Zugang zu vietnamesischen Migrant*innen etwa erfolgte über eine buddhistische Pagode und deren stellvertretende Äbtissin. Als respektierte und kenntnisreiche Persönlichkeit konnte mir die Nonne zum einen viele Hintergrundinformationen erläutern, die insbesondere am Anfang der Forschung hilfreich waren, zum anderen ermöglichte es ihre Position, mir weitere Kontaktpersonen vorzustellen und bei anderen Gemeindemitgliedern ein gutes Wort für mich einzulegen. Weitere Zugänge zu Forschungsfeldern ermöglichten mir z. B. Lehrerinnen, die dann in einem zweiten Schritt die Schulleitung um Erlaubnis fragten. Generell erwies sich die offene Anfrage bei meinen eigenen Forschungen wie auch bei denen meiner Studierenden regelmäßig als Königsweg. Andere Zugänge fanden Studentinnen von mir z. B. über einen Friseursalon in Barcelona, der zum Anlaufpunkt von dominikanischen Migrant*innen geworden war, über Mitarbeiter einer Nichtregierungsorganisation in Afghanistan, durch das Ansprechen von jugendlichen Obdachlosen auf der Straße (und das Spendieren eines Bieres) oder über die Lehrerinnen einer informellen Schule in dem Slum Kibera in Nairobi, Kenia.

Der Zugang wird durch die Umstände, durch Personen oder Institutionen verwehrt: Zuletzt muss auch erwähnt werden, dass Feldforschungen ebenso misslingen können, weil sich ein produktiver Zugang aus verschiedenen Gründen nicht eröffnet. Wie häufig dies zutrifft, lässt sich nicht sagen, da abgebrochene oder nicht erfolgreiche Feldforschungen in aller Regel auch nicht publiziert werden. Es liegt nahe, dass dies häufiger bei selbstständigen studentischen Forschungen auftritt, während Wissenschaftler, die in teilnehmenden Beobachtungen erfahren sind, gegebenenfalls Möglichkeiten aufzeigen können, die Forschung so zu modifizieren, dass sie fortgeführt werden kann oder einen realistischen Blick dafür haben, wann das Thema gewechselt werden muss. Allerdings scheint es vielerorts in den letzten Jahren auch schwieriger geworden zu sein, teilnehmend-beobachtend an Schulen zu forschen. Zum einen sind die Schulen durch internationale Vergleichsforschungen und regelmäßige Pflichttests zunehmend forschungsgesättigt, was bei Schulleitungen und Lehrkräften häufig zu einer ablehnenden Haltung weiteren Forschungen gegenüber beiträgt. Zum anderen sind auch die Barrieren durch die Politik größer geworden. In manchen Bundesländern erwarten die Ministerien einen detaillierten Vorabbericht, inklusive „erwarteter Ergebnisse“, um eine Forschung an ihren Schulen zu genehmigen. Dass man in der ergebnisoffenen, qualitativen Forschung eher nicht geneigt ist, über zu erwartende Ergebnisse zu spekulieren, liegt auf der Hand.

Vertrauen verdienen: Partizipation ist Beziehungsarbeit

Eine „reine“ (also nicht teilnehmende) Beobachtung ist unidirektional – sie ist einseitig, rezeptiv, nicht dialogisch. Teilnehmende Beobachtung hingegen ist der Versuch, dem monologischen Charakter der Beobachtung ein dialogisches Korrektiv zur Seite zu stellen. Anders als ein reiner Beobachter

hat der teilnehmende Beobachter die Möglichkeit, im Feld nachzufragen und im Dialog mit den Untersuchten seine Beobachtungen zu verifizieren, zu konkretisieren bzw. zu falsifizieren.

Daraus folgt, dass teilnehmende Beobachtung immer auch Beziehungsarbeit ist: Man muss über einen mehr oder minder langen Zeitraum einen mehr oder minder guten Rapport zu den Untersuchten aufbauen. Je mehr Vertrauen zwischen dem Forscher und den Untersuchten aufgebaut werden kann, desto eher kann man an vertrauenswürdige Informationen gelangen und ansonsten eher tabuisierte Themen offen besprechen. Durch diese Vertrauensbeziehung tun sich andererseits aber forschungsethische Herausforderungen auf, die ernst zu nehmen sind: Nicht alles, was man erfährt, ist geeignet, in den wissenschaftlichen Diskurs und damit potenziell auch an eine breitere Öffentlichkeit zu gelangen. Hier gibt es Anonymitäts-, Fairness- und Verschwiegenheitspflichten, die man den auskunftswilligen Untersuchten genauso zugestehen muss, wie sie Angestellte ihren Firmen oder Beamte ihren Dienstherren gegenüber in aller Regel vertraglich versichern.

Kompetenzen für das teilnehmende Beobachten

Wissenschaftler oder angehende Wissenschaftler, die im Rahmen ihrer Projekte Datenerhebungen mittels teilnehmender Beobachtungen in Betracht ziehen, sollten eine Reihe von Kompetenzen mitbringen oder entwickeln, die die Feldarbeit erleichtern und die Qualität der teilnehmenden Beobachtung verbessern. Dazu gehört:

- *Offenheit*: Als erste und grundlegende Kompetenz ist die *Offenheit* oder *Unvoreingenommenheit* des Forschers den Untersuchten gegenüber zu nennen. Offenheit bezieht sich auf verschiedene Sachverhalte, wie die Offenheit gegenüber den Ansichten der Beforschten, auch wenn man sie nicht teilt, Offenheit gegenüber ihren kulturell-ästhetischen Präferenzen oder Offenheit für Zwischentöne in der Forschung, die sich z. B. durch nonkonformistische Gesprächspartner ergeben können. Zudem muss man dafür offen sein, seine eigenen Vorannahmen, seine theoretischen Orientierungen und seine eigene kulturelle Prägung zu reflektieren, wenn die Daten dies nahelegen.
- *Soziale Kompetenz*: Der Forscher oder die Forscherin sollten stets bemüht sein, den Untersuchten respektvoll, offen, freundlich und mit angemessenen Umgangsformen zu begegnen. Zudem sollte man sich bemühen, die verwendete Sprache der untersuchten Gruppe zu sprechen und zu verstehen; dazu gehören auch Insiderfloskeln, milieuspezifische Begriffe und Slangausdrücke. Allerdings kann die persönliche Übernahme von z. B. Jugendwörtern durch die Wissenschaftler ebenso unangemessen wirken.
- *Achtsamkeit und Detailfreude*: Der Forscher oder die Forscherin muss sich in Achtsamkeit üben, die Beobachtungssinne schärfen und seine Beobachtungen tätigen, dokumentieren und reflektieren. Teilnehmende Beobachtungen leben auch davon, die oftmals für selbstverständlich erachteten Details des Alltagslebens zu registrieren und nicht als scheinbare Nebensächlichkeiten zu übergehen. Zumal in frühen Phasen einer Forschung die Kriterien dafür fehlen, was als marginal und nebensächlich und was als zentral und bedeutsam zu gelten habe.
- *Memorierungsfähigkeit*: Wer teilnehmendes Beobachten praktiziert, muss sein Erinnerungsvermögen trainieren, um sich die Situationen, Geschehnisse und Gespräche zu memorieren, die sich während einer Feldforschungsphase ereignet haben. Übung in der Erhebungsarbeit wie auch Hilfsmittel zum Memorieren des Geschehens (Notizen, Skizzen MP-3-Aufnahmen, Fotos, digitale Notizen) sind nützlich.

- *Schreibstil*: Auch Schreiben will gelernt sein. Nun geht es im wissenschaftlichen Feld allerdings weniger darum, einen Publikumsgeschmack zu treffen (auch wenn der Manierismus mancher akademischer Richtungen diese Vermutung nahelegt), als vielmehr um eine präzise, verständliche und akademisch angemessene Ausdrucksweise. *Besser* zu schreiben meint für die Feldforschung mithin in besonderem Maße *präziser* zu schreiben, so dass man seine Aufzeichnungen auch Jahre später nachvollziehen kann oder dass sie auch für Außenstehende Sinn machen könnten.

Erhebungen im Forschungsfeld tätigen: Rezeptivität und Aktivität

Die Tätigkeiten des Teilnehmens und des Beobachtens stehen in einem gewissen Spannungsverhältnis, das Przyborski und Wohlrab-Saar (2010, S. 58) wie folgt beschreiben:

Das Verhältnis von Teilnahme und Beobachtung muss im Zuge der Feldforschung ausgelotet werden, und es wird – je nach Forschungsgebiet – unterschiedlich bestimmt werden. Auf der einen Seite des Spektrums steht der Beobachter, der lediglich an der öffentlichen Sphäre teilhat, welche auch die Beobachteten teilen, der sich darin aber weder als Forscher offenbart noch eine persönliche Beziehung zu den Beobachteten herstellt. Auf der anderen Seite des Spektrums steht derjenige, der sich über längere Zeit in einer Gruppe bewegt und eine Vielzahl intensiver persönlicher Kontakte aufbaut.

Jedoch ist das Verhältnis von Teilnahme und Beobachtung nicht nur „je nach Forschungsgebiet“ auszutarieren. Es kann ebenso zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb ein und derselben Forschung variieren. Zeitlich umfangreiche Feldstudien bringen es mit sich, dass man in Situationen kommt, in welchen der Forscher nicht seine Forschungsaktivität offenbaren muss oder kann, noch zu jedem Moment enge Beziehungen zu den Akteuren aufbaut. Auch innerhalb eines Forschungsprojektes wird es Situationen geben, in denen die Rolle des Forschers den meisten Beteiligten nicht bewusst ist (dies ist u. a. bei Großveranstaltungen der Fall), wie auch Situationen, in denen enge persönliche Kontakte und ein offener Umgang mit seinen Forschungsinteressen ausgesprochen hilfreich sind.

Strukturiert man die Forschungstätigkeiten im Rahmen teilnehmender Beobachtungen, so lassen sich vier Aktivitätsbereiche unterscheiden, die mal stärker, mal weniger sprachlich vermittelt sind, und die vom Forscher mal eher rezeptiv (aufnehmend, nicht aber passiv), mal stärker aktiv (teilnehmend, aber nicht aktivistisch) erfahren werden. Es handelt sich bei diesen Aktivitätsbereichen der Feldforschung nicht um unterschiedliche Ansätze der teilnehmenden Beobachtung, sondern um Phasen der Datenerhebung im Feld.

Rezeptive Phasen der teilnehmenden Beobachtung: Rezeptive Phasen sind Phasen, in denen sich der Forscher stark zurücknimmt und vor allem beobachtet. Eine Beobachtung ist allgemein das Erfassen sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände zum Zeitpunkt ihres Geschehens. Es kann sich dabei um Ereignisse, Verhaltensweisen, soziale Situationen, innere wie äußere Vorgänge, aber auch um Materielles wie Gebäude, Räume, Straßen oder Objekte handeln. Beobachtungen sind grundlegende menschliche Sinnesfunktionen und wesentlicher Bestandteil unseres Alltagslebens. Die Fähigkeit zur Beobachtung hat ihre verhaltensprogrammatische Verankerung in der evolutionär ausdifferenzierten und bewährten Informationsverarbeitung, die letztlich zum Überleben der Spezies beigetragen hat. Menschliche Erkenntnisgewinnung war immer auch auf die Beobachtungsgabe von Menschen angewiesen. Für die qualitative Sozialforschung geht es bei der Beobachtung vor allem um soziales Handeln und Verhalten, das systematisch erfasst, dokumentiert und analysiert wird. Eine Beobachtung wird dabei von einem alltäglichen, beiläufigen, momentanen und wenig reflektierten Gewahrwerden zu einer geplanten, systematisierten, medial fixierten und schließlich der wissenschaftlichen

Analyse zugeführten Beobachtung. In der teilnehmenden Beobachtung bringen sich die Forscher in ihrer psychischen und physischen Gesamtheit ein und verarbeiten folglich Gesehenes ebenso wie Gehörtes, Geruchenes, Geschmecktes und körperlich Empfundenes. Teilnehmendes Beobachten ist somit multisensorische Forschung – Forschen mit allen Sinnen.

Aktive Phasen der teilnehmenden Beobachtung: Stärker aktiv wird eine teilnehmende Beobachtung, wenn sich der Forscher oder die Forscherin in das Geschehen im Forschungsfeld persönlich einbringt. Teilnehmende Beobachtung wandelt sich dann von der bloßen Anwesenheit des Forschers zu einem Mitmachen, Nachmachen, Anpacken. Dieses verstärkte persönliche Sich-Einbringen eröffnet neue Erfahrungen, indem es die Enkulturation in das Forschungsfeld befördert, das Vertrauen der beteiligten Akteure stärkt und Informationen beisteuern kann, die man ohne Teilnahme nicht erhalten hätte. Der persönlichen Partizipation werden Grenzen gesetzt, wenn es um Handlungen geht, die anderen Personen schaden.

In meiner Forschung zu vietnamesischen Buddhisten in Deutschland wurde immer wieder der Stellenwert der „Praxis“ für das religiöse Leben betont, wobei die Mitarbeit im Umfeld der Klöster (etwa im Gegensatz zum „Glauben“) eine herausragende (im religiösen Sinne auch karmisch bedeutsame) Stellung einnimmt, wie mir nach und nach klar wurde, nachdem ich selbst bei anfallenden Arbeiten mitgeholfen hatte, statt diese Tätigkeiten nur zu beobachten. Aus einem meiner Feldforschungsprotokolle:

Herr T. steht mit zwei jungen Männern an einem Erdloch im Garten der Pagode. Man ist dabei, das Wurzelwerk eines gefälltten Baumes auszugraben. Die kräftigen Wurzeln sind bereits knapp zur Hälfte freigelegt und wo es möglich ist, dickeres Wurzelholz mit der Elektrosäge zu erreichen, werden diese durchgesägt. Zwei Schaufeln, ein Spaten und eine Axt aus dem Geräteschuppen liegen zum Einsatz bereit. Die beiden jungen Männer sind in passender Arbeitskleidung, der eine in einem blauen Overall mit Handschuhen, der andere in Jeans und T-Shirt. Herr T. begrüßt mich herzlich. Alle nutzen meine Anwesenheit, um kurz vor der anstrengenden Arbeit zu pausieren. Wir unterhalten uns über Veranstaltungen, die an den nächsten Wochenenden stattfinden. Als nach wenigen Minuten weitergearbeitet wird, springt die Kette von der Schiene, so dass die Arbeit mit bloßen Händen weitergeführt wird. Um nicht tatenlos rumzustehen, krampe ich meine Hosenbeine hoch, nehme den Spaten und helfe bei der Freilegung der Baumwurzel. Nach ein paar Minuten fragt mich Herr T.: „Arbeiten Sie auch, Herr Olaf?“ – „Ja ...“, antworte ich sehr kurz, ohne mir sicher zu sein, wie die Frage gemeint war. „Das ist sehr gut“, erklärt Herr T. ruhig. „Arbeit ist eine Form buddhistischer Aktivität.“ (Auszug aus einem Feldforschungsprotokoll, vgl. auch Beuchling & Van Cong, 2013, S. 87ff.)

Wie auch an diesem Beispiel ersichtlich wird, beschränkt sich teilnehmendes Beobachten nicht auf nonverbale Interaktionen, sondern schließt selbstverständlich die oftmals kurzen, informellen Gespräche des Alltags mit ein.

Rezeptive Erhebung sprachlicher Daten: Das gesprochene Wort als Teil der beobachteten Alltagsinteraktionen kann wiederum stärker rezeptiv oder stärker aktiv erschlossen werden. In der stärker rezeptiven Variante handelt es sich um sogenannte Gesprächsbeobachtungen. Dabei registriert der Forscher als Teilnehmer im Feld Unterhaltungen anderer, hört Vorträge, Ansagen oder Durchsagen, ohne selbst aktiv an den verbalen Interaktionen teilzunehmen. Stärker aufnehmend ist auch das sogenannte rezeptive Interview, bei dem die Initiierung des Gespräches nicht vom Forscher ausgeht, sondern Untersuchte auf den Forscher zukommen, um ihm etwas von sich aus zu erläutern.

Aktive Erhebung sprachlicher Daten: Aktiv wird das gesprochene Wort erschlossen, wenn der Forscher die Gesprächsführung initiiert, etwa in Form von informellen Unterhaltungen bis hin zu formellen Interviews im Feldforschungskontext. Der Doyen der deutschsprachigen teilnehmenden Beobachtung, der Wiener Soziologe und Kulturanthropologe Roland Girtler, hat für eine Form des Gesprächs im Feldforschungskontext den (gewiss gewöhnungsbedürftigen) Begriff „ero-episches Gespräch“ gewählt. Diese Form des Gesprächs, wie es Girtler beschreibt, ist dialogisch, von gegenseitigem Interesse und gegenseitigem Vertrauen geprägt. Er greift dafür bewusst den Begriff „Gespräch“ auf, da durch den üblicherweise verwendeten Terminus „Interview“ der Interviewführende „geradezu als Verhörender“ erscheine, und das Wort daher ungeeignet sei, „um ein echtes Gespräch als Forschender zu bezeichnen“ (Girtler, 2001, S. 147).

Teilnehmende Beobachtung		
	Handlungsebene (Erhebung primär nicht sprachlich vermittelter Daten)	Sprachebene (Erhebung primär sprachlich vermittelter Daten)
rezeptiv	Beobachten des Geschehens im Feld „mit allen Sinnen“ (sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen, Atmosphärisches wahrnehmen ...); Raumbeschreibungen und -beschreibungen	Beobachtung von sprachlich Vermitteltem (Gespräche, Vorträge, Ansagen, Durchsagen ...)
aktiv	Teilnahme am Geschehen im Feld (dabei sein, mitmachen, nachmachen, anpacken ...)	Teilnahme an Gesprächen (Interviews, Alltagsgespräche führen, Nachfragen, „ero-episches Gespräch“ ...)

Abb. 1: Rezeptivität und Aktivität beim teilnehmenden Beobachten

Das Feld verlassen

Am Ende der Erhebungsphase – wenn der Feldaufenthalt themenbezogen keine neuen Erkenntnisse mehr bringt, die Antworten auf die Forschungsfragen gefunden sind – ist der Ausstieg aus dem Feld einzuleiten. Aus zwischenmenschlichen Gründen sollte es sich verbieten, einfach wegzubleiben, die Untersuchten also über den Verbleib des Forschers oder der Forscherin, ihrer Informationen und der gewonnenen Erkenntnis im Unklaren zu lassen. Ohne eine mehr oder weniger förmliche Verabschiedung von den Untersuchten erweckt man schnell den Eindruck, die Forschung erfolglos abgebrochen zu haben, etwas verbergen zu wollen oder die Menschen, die das Forschungsfeld konstituierten, nur ausgenutzt zu haben. Sich zu verabschieden, sich zu bedanken und die Untersuchten gegebenenfalls über einige Ergebnisse des Forschungsaufenthaltes zu unterrichten, gehört zu den Prinzipien des Feldausstiegs. Ich habe im Rahmen meiner Forschung in der Regel allgemeinverständliche Vorträge über einige Forschungsergebnisse gehalten. Diese dienten auch als Lackmустest für manche Analysen und Interpretationen. Der Vorteil eines geordneten Rückzugs aus dem Forschungsfeld liegt auf der Hand: Man kann spätere Nachfragen problemlos adressieren, erneut in das Feld einsteigen und weiterforschen oder einfach auch nur Bekanntschaften und Freundschaften pflegen.

Die schriftliche Dokumentation der teilnehmenden Beobachtung

In der einschlägigen Methodenliteratur werden unterschiedliche Arten schriftlicher Aufzeichnungen angeführt, die im Rahmen teilnehmender Beobachtungen von den Forschenden angefertigt werden:

Headnotes („Kopfnotizen“, also das bloße Memorieren der Beobachtung), *jottings* oder *scratchnotes* (Feldnotizen), Beobachtungsprotokolle, Feldforschungstagebücher, Memos oder Transkripte sind nur einige der genannten Textsorten (vgl. Sanjek (Ed.), 1990).

Zunächst muss Vieles, was im Feld teilnehmend beobachtet wird, in Form von „Kopfnotizen“ abgespeichert werden. Man versucht, sich möglichst viele Abläufe, Details und Aussagen einzuprägen, um sie dann so zeitnah wie möglich zu Papier zu bringen. Ob eine direkte Mitschrift oder Kurznotizen zum Zeitpunkt des Geschehens möglich sind oder nicht, hängt von dem Kontext der teilnehmenden Beobachtung wie auch von der konkreten Situation ab. Direktes Protokollieren unterbricht in aller Regel die soziale Interaktion im Feld, kann aber auch Untersuchte zu weiteren oder detaillierten Ausführungen und Erläuterungen ermuntern. In verdeckten teilnehmenden Beobachtungen ist direktes Protokollieren nicht möglich und kann zum unfreiwilligen Abbruch der Forschung führen, wenn nicht sogar zu einer ernsthaften Gefährdung des Forschers oder der Forscherin. Vor allem in verdeckten teilnehmenden Beobachtungen ist daher die Merkfähigkeit der Forscher zentral. Allerdings ist das menschliche Gedächtnis begrenzt, auch wenn man davon ausgehen dürfte, dass akademisch ausgebildete Beobachter über gute Memorierungsleistungen verfügen und diese mit dem Training in Techniken teilnehmender Beobachtung zunehmen. Dennoch gehen in die faktische Erinnerungsleistung selektive Mechanismen ein. So mag Bekanntes oder Spektakuläres eher erinnert werden als Banales und Profanes. Zudem werden die memorierten Inhalte mit zunehmender Dauer der Beobachtung geringer. Es empfiehlt sich daher, kurze Feldnotizen anzufertigen, stichwortartige Aufzeichnungen, Kurznotizen und Skizzen, die die Forschenden unmittelbar, also *in situ* während der teilnehmenden Beobachtung, niederschreiben. Digitale Aufzeichnungsgeräte ergänzen zudem mittlerweile Notizblock und Kugelschreiber. Smartphones, Tablets und kleine Notebooks können hilfreich sein, z. B. eine Ansprache aufzuzeichnen, einen Raum zu fotografieren oder ein Ereignis zu filmen. Die zunehmende Normalität dieser digitalen Fixierung des Alltags in Zeiten von Selfies und sozialen Netzwerken macht ihre Akzeptanz im Forschungsfeld in der Regel relativ hoch. Allerdings darf eine teilnehmende Beobachtung durch digitale Medien nur ergänzt oder unterstützt werden, da ansonsten der Teilnahmeaspekt verloren geht und die Interaktion mit den Untersuchten beeinflusst wird.

Von größter Bedeutung für den Forschungsprozess ist das Anfertigen von Feldforschungsprotokollen im unmittelbaren Anschluss an die jeweiligen Feldaufenthalte. Zeitaufwand, aber auch der Nutzen für den weiteren Verlauf der Forschung, dürfen nicht unterschätzt werden.

Das Protokollieren der teilnehmenden Beobachtung ist aus mehreren Gründen Voraussetzung für die wissenschaftliche Transformation von persönlichen Erfahrungen in wissenschaftliche Daten:

- *Protokolle sind Zeugnisse*: Durch das Protokollieren von Geschehen werden kurzlebige Ereignisse für die Nachwelt festgehalten, dokumentiert und fixiert. Was gesehen, gehört, erlebt oder sonst wie sinnlich erfahren wurde, wird durch die Niederschrift seiner Flüchtigkeit entledigt und - in einem ersten Schritt - zu einem empirischen Datum. Denn: Nicht das Geschehen ist aus wissenschaftlicher Sicht der Befund, sondern erst seine Niederschrift.
- *Protokolle sind Indikatoren*: Durch das Verfassen von Protokollen erkennen die Forschenden, wo noch Kenntnislücken, Widersprüche, Ungenauigkeiten usw. auszumachen sind. Ähnlich wie man beim Verschriftlichen von Interviewmitschnitten erkennt, wo eine Frage nicht vollständig beantwortet wurde oder der Interviewer hätte nachfragen sollen, erkennt man auch beim Niederschreiben von Feldprotokollen, wo Bedarf für ein intensiveres Nachfragen oder Beobachten ist.

- *Protokolle sind Erinnerungsstützen:* In Anbetracht der Vielzahl von Beobachtungen, informellen Gesprächen, Informationen und sinnlichen Eindrücken sowie der Begrenzungen des menschlichen Erinnerungsvermögens ist nicht zu umgehen, dass der Forscher bzw. die Forscherin im Laufe der Monate etwas vergisst oder falsch bzw. verzerrt in Erinnerung behält. Hier nehmen die Protokolle die Funktion von Erinnerungsstützen ein, die Sachverhalte in einer möglichst neutralen Sprache so darstellen, wie man sie zum Zeitpunkt des Geschehens (bzw. kurz danach) machen konnte.
- *Protokolle sind die Grundlage der Analyse:* Um Alltagsbeobachtungen in Daten zu transformieren, greift man auf die Protokolle zurück. Sie sind Grundlage und Gegenstand der Analyse, nicht unsere Erinnerungen, flüchtigen Eindrücke und Meinungen über den Forschungsgegenstand. (Natürlich kann man im Rahmen einer stärker introspektiven Untersuchung, wie z. B. einer Autoethnographie oder biographischer Forschungsreflexionen, auch diese untersuchen, allerdings sollten auch diese subjektiven Erfahrungen schriftlich fixiert in Protokollform vorliegen, wenn es sich um eine wissenschaftliche und nicht um literarisches oder journalistisches Arbeiten handelt.)

Prinzipiell lassen sich die Protokolle chronologisch wie auch systematisch nach ihren Inhalten ordnen. Für die Dokumentierung der teilnehmenden Beobachtungen empfiehlt es sich, die Protokolle grundsätzlich zunächst chronologisch zu ordnen, auch wenn diese ohnehin mit Datum und Uhrzeit versehen sind. Für den nächsten Schritt, also die Auswertung, werden die Protokolle oder Ausschnitte der Protokolle auch thematisch geordnet. Die Themen, nach denen dann Protokolle oder Protokollauszüge zusammengestellt werden, sollten aus den Daten hervorgehen, nicht aus den Theorien über sie. Hier empfiehlt es sich, zunächst mit weitgefassten Kategorien zu arbeiten, die dann im Verlaufe der Analyse zu detaillierteren Unterkategorien aufgliedert werden können.

Was soll protokolliert werden?

Protokolle enthalten immer formalisiert grundlegende Informationen über ihr Entstehen. Dazu zählen das Datum, die Uhrzeit und Dauer der teilnehmenden Beobachtung, der Ort des Geschehens, der Name des protokollierenden Beobachters und (gegebenenfalls anonymisiert) die Namen, Pseudonyme oder Funktionen der involvierten Akteure. Gegebenenfalls müssen einige Angaben zum Protokoll anonymisiert werden, vor allem, wenn die Protokolle (auch in universitären Kontexten) aus der Hand gegeben werden. Das Recht auf Anonymität und Privatsphäre der Untersuchten ist in jedem Falle zu wahren.

Neben diesen formalisierten Angaben zum Protokoll kann bzw. sollte ein Protokoll weitere Angaben enthalten:

- *Die Beschreibung des Forschungskontextes:* Wie sehen der Ort bzw. die räumlichen Gegebenheiten aus? Welche materiellen Dinge spielen eine Rolle (Gebäude, Wandschmuck, Tische, Stühle, Werkzeuge, Ritualgegenstände, Pflanzen, Lebensmittel, Statussymbole usw.)?
- *Multisensorische Wahrnehmung:* Teilnehmende Beobachtung bringt den Forscher in seiner biopsychischen Gesamtheit ein, entsprechend sollten alle Sinne in die Forschung einbezogen werden: Welche sinnlichen Wahrnehmungen spielen über das Gesehene und das Gesprochene hinaus eine Rolle? Wie riecht ein Raum? Wie schmeckt etwas? Welche Geräusche sind wahrnehmbar? Welche Rolle spielen taktile Reize? Je nach Situation und Forschungsfrage können derartige Sinnesbeobachtungen neue Aufschlüsse über die kulturelle Tiefenstruktur eines Forschungsfeldes geben.

- *Anzahl und Identität der anwesenden Akteure:* Wie viele Menschen sind Teil der Beobachtung? Wer sind sie? Wie sehen sie aus?
- *Interaktionen der Akteure:* Wie geht man miteinander um? Gibt es Gruppenbildung und falls ja, entlang welcher Kriterien? Wie wirken sich die Gruppendifferenzierungen im Feld aus? Wie interagieren die Untersuchten mit dem Forscher?
- *Ereignisbeschreibungen:* Welchen Verlauf weist ein Ereignis auf? Wie beginnt es, was geschieht danach? Handelt es sich bei dem Beobachteten um ein regelmäßiges oder ein einmaliges Geschehen? Gibt es außergewöhnliche Vorkommnisse und wie reagieren die Akteure darauf?
- *Persönliche Eindrücke:* Welche persönlichen Eindrücke hat der teilnehmende Beobachter? Worauf beruhen diese? Welche Dinge, Situationen, Handlungen oder Worte haben bei dem Forscher bzw. der Forscherin bestimmte Empfindungen hervorgerufen?
- *Forschungsverlauf:* Welche Schwierigkeiten oder Missverständnisse ergaben sich während der teilnehmenden Beobachtung?

Natürlich wird nicht jedes Protokoll jeden der genannten Punkte aufgreifen: Ein Raum, der einmal detailliert beschrieben wurde, braucht in einem späteren Protokoll nicht erneut beschrieben zu werden, so lange nichts verändert wurde; nicht jedes Mal wird es ein Missverständnis im Feld geben; oftmals werden die Missverständnisse auch erst zu einem späteren Zeitpunkt als solche erkenntlich. Zudem wird der Forscher bzw. die Forscherin nicht in jedem Protokoll persönliche Befindlichkeiten wiedergeben müssen. Generell gilt aber, dass präzise, detaillierte und umfangreiche Feldforschungsprotokolle den Wert einer teilnehmenden Beobachtung um ein Vielfaches steigern.

Abschluss

Teilnehmende Beobachtung ist ein qualitativer Forschungsansatz, der mittels der Partizipation an den Erfahrungsräumen der Untersuchten Daten erhebt und Antworten auf wissenschaftliche Fragestellungen sucht. In einer Welt, die durch Individualisierung, Globalisierung, Migration, soziokulturelle Ausdifferenzierung usw. vielschichtiger wird und die Erfahrungsräume von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zunehmend partikularisiert, bietet sich teilnehmendes Beobachten an, um soziale Phänomene, über die wenig bekannt ist, zu untersuchen, ohne diese im Vorfeld bereits auf standardisierte und möglicherweise vorurteilhafte Fragestellungen und Kategorisierungen festzuschreiben. Auch die Erforschung des Alltags und seiner Routinen, der habituellen Prägekraft von Enkulturations- und Erziehungsprozessen, die Wahrnehmung struktureller Zwänge durch die Akteure u. v. m. lassen sich insbesondere mittels teilnehmender Beobachtungen untersuchen und transparent machen. Im Gegensatz zu der aktuell sehr populären standardisierten Umfrageforschung ist teilnehmende Beobachtung durch seine partizipative Nähe an der Lebenswirklichkeit der Untersuchten angelehnt und hat daher einen dialogischen Charakter, während z. B. die Umfrageforschung in aller Regel auf eine „Beschneidung der Kommunikationsmöglichkeiten derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind“ hinausläuft (Bohnsack, 2000, S. 20). Unverändert ist die teilnehmende Beobachtung als qualitativer Forschungsansatz von Bedeutung, und gerade auch für die Erforschung von Kindheit und Jugend in einer sich ausdifferenzierenden Welt können Bildungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen zahlreiche Forschungsthemen entdecken, die das Potenzial haben, eingefahrene Vorstellungen in der Forschung und in der Öffentlichkeit zu hinterfragen.

Literatur

- Albers, Timm (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten: eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, Howard S. & Blanche Geer (1957): Participant Observation and Interviewing: A Comparison. In: *Human Organization*, 16 (3), S. 28-32.
- Beer, Bettina (2008): Systematische Beobachtung. In: Bettina Beer (Hrsg.) *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin: Reimer, S. 167-189.
- Beuchling, Olaf (2003): *Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft*. Münster: Waxmann.
- Beuchling, Olaf & Tuan Van Cong (2013): *Vom Mekong an die Elbe. Buddhistisches Klosterleben in der vietnamesischen Diaspora*. Hamburg: Abera.
- Bohnsack, Ralf (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bruyn, Severyn (1963): The Methodology of Participant Observation. In: *Human Organization*, 22 (3), S. 224-235.
- Camilleri, C. (1986): *Cultural Anthropology and Education*. Paris: UNESCO/Kogan Page.
- Carspecken, Phil F. (1996): *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.
- Deegan, Mary Jo (2007): The Chicago School of Ethnography. In: Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Eds.): *Handbook of Ethnography*. London et al.: Sage, S. 11-25.
- Dewalt, Kathleen M. & Billie R. Dewalt (& Coral B. Wayland) (2002): Participant Observation. In: H. Russell Bernard (Hrsg.) *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Lanham et al.: AltaMira Press, S. 259-299.
- Ferrell, Jeff & Mark S. Hamm (Hrsg.) (1998): *Ethnography at the Edge. Crime, Deviance and Field Research*. Boston: Northeastern University Press.
- Fine, Gary Alan & Kent L. Sandstrom (1988): *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Thousand Oaks: Sage.
- Fortes, Meyer (1938): Social and Psychological Aspects of Education in Taleland. In: *Africa. Supplement 11 (4)*. London: Oxford University Press.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 503-534.
- Girtler, Roland (2009): *10 Gebote der Feldforschung*. Wien: LIT Verlag.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau / UTB.
- Gold, Raymond L. (1958): Roles in sociological field observation. In: *Social Forces*, 36, 217-223.
- Guest, Greg, Emily E. Namey & Marilyn L. Mitchell (2013): *Collecting Qualitative Data. A Field Manual for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hader, John J. & Eduard C. Lindeman (1933): *Dynamic Social Research*. London: Kegan Paul.
- Hauser-Schäublin, Brigitta (2008): Teilnehmende Beobachtung. In: Bettina Beer (Hrsg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Berlin: Reimer, S. 37-58.
- Jorgensen, Danny L. (1989): *Participant Observation. A Methodology for Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Gluckhohn, Florence R. (1940): The Participant Observer Technique in Small Communities. In: *American Journal of Sociology*, 45, S. 331-343.

- Kolaja, Jiri (1956): A Contribution to the Theory of Participant Observation. In: *Social Forces*, 35 (2), S. 159-163.
- Lapassade, Georges (2007): Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge – Differenzierungen – Abgrenzungen. In: Gabriele Weigand & Remi Hess (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 39-61.
- Lindeman, Eduard C. (1924): *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups*. New York: Republic Publishing
- Lohman, Joseph D. (1937): The Participant Observer in Community Studies. In: *American Sociological Review*, 2 (6), S. 890-897.
- Malinowski, Bronislaw (1929): *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia*. London: Routledge.
- Marotzki, Winfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.) *Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 99-134.
- Mead, Margaret (2001): *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: Perennial.
- Mead, Margaret (2001): *Growing Up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. New York: Perennial.
- Merkens, Hans (2007): Teilnehmende Beobachtung: Grundlagen – Methoden – Anwendung. In: Gabriele Weigand & Remi Hess (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 23-38.
- Palmer, Vivien M. (1928): *Field Studies in Sociology. A Student's Manual*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Przyborski, Aglaja & Monika Wohlrab-Sahr (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Renner, Erich (2006): Ethnographie und interkulturelle pädagogische Forschung. In: Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzky (Hrsg.) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 149-169.
- Sanjek, Roger (1990a): A Vocabulary for Fieldnotes. In: Roger Sanjek (Ed.): *Fieldnotes. The Making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, S. 92-121.
- Sanjek, Roger (1990b): The Secret Life of Fieldnotes. In: Roger Sanjek (Ed.): *Fieldnotes. The Making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, S. 187-272.
- Schwartz, Morris S. & Charlotte Green Schwartz (1955): Problems in Participant Observation. In: *American Journal of Sociology*, 60 (4), S. 343-353.
- Spindler, George & Lorie Hammond (Eds.) (2006): *Innovations in Educational Ethnography. Theory, Methods, and Results*. Mahwah: Erlbaum.
- Spindler, George & Louise Spindler (Eds.) (1987): *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vidich, Arthur J. (1955): Participant Observation and the Collection and Interpretation of Data. In: *American Journal of Sociology*, 60, 4, S. 354-360.
- Wax, Rosalie (1971): *Doing Fieldwork: Warning and Advice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Whyte, William F. (1951): Observational Field-Work Methods. In: Marie Jahoda, Morton Deutsch & Stuart W. Cook (Eds.) *Research Methods in the Social Sciences*. New York: Dryden Press, S. 393-514.
- Whyte, William F. (1955): *Street Corner Society* (Enlarged Edition). Chicago: University of Chicago Press, S. 279-358.

Wilson, Stephen (1977): The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. In: *Review of Educational Research*, 47, 1, S. 245-265.

Über den Autor:

Dr. Olaf Beuchling, Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Research Fellow Zentrum für Buddhismuskunde, Universität Hamburg. Kontakt: beuchling@gmx.de



Evelyn Fischer (Deutschland) & Renate Girmes (Deutschland)

Die Relevanz einer reflexiven beruflichen Weiterbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entfaltung der Russischen Föderation

Summary: Evelyn Fischer & Renate Girmes: The Relevance of a Reflective Professional Further Education for the Economic and Social Development of the Russian Federation.

The following discussion focuses on dispositions connected with capitalism and socialism that have characterized Russian societal structures for decades. It points to the construction of both the economic and social system in Russia as predominantly achieved through repressive forms of ruling. Within the population this generated a disposition of extremely low trust in the system, based on the creation of networks through security measures. Since the category of trust is an important basis for anonymous trade and its legal framing in a functional market economy, the article argues that a fundamental difficulty exists for the economic progression of the Russian Federation. The paper lays out why and how professional development can support individuals to become competent and self-directed players, and how this could have a positive effect on the construction of an economically viable civil society in Russia. A reflective-transformative concept of professional development could be conceived and realized as a contribution to overall social development.

Keywords: vocational training, Russia, transformation, further education

Резюме: Эвелин Фишер и Ренате Гирмес: Важность рефлексивного профессионального повышения квалификации для экономического и общественного развития Российской Федерации.

Предметом последующего рассмотрения являются порядки, связанные с социализмом и капитализмом, которые в течение десятилетий накладывали свой отпечаток на общественные структуры России. Здесь показывается, что строительство обеих экономических и общественных систем осуществлялось преимущественно через репрессивные формы господства. Благодаря этому в население смогла сформироваться позиция, которая основывалась на гарантии посредством строительства сетевых моделей и при этом влечет за собой низкую систему доверия. Однако так как в действующей рыночной экономике категория доверия представляет собой важную основу для анонимной торговли и ее правового обрамления, то здесь существует – таков тезис статьи – принципиальная трудность для экономического развития Российской Федерации. Статья делает набросок того, как профессиональное развитие может способствовать поддержки действующих лиц в том, чтобы они развивались в профессионально компетентные и одновременно самостоятельно действующие личности. То и другое могло бы продуктивно оказывать влияние на строительство экономически прочного гражданского общества. Форма рефлексивно-трансформационного плана профессионального развития явилось бы вкладом в формирование общего общественного развития.

Ключевые слова: профессиональное повышение квалификации, Россия, трансформация общества, система образования

Zusammenfassung: Evelyn Fischer & Renate Girmes: Die Relevanz einer reflexiven beruflichen Weiterbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entfaltung der Russischen Föderation.

Gegenstand folgender Betrachtungen sind die sich mit dem Sozialismus und dem Kapitalismus verbindenden Dispositive, welche die Gesellschaftsstrukturen Russlands über Jahrzehnte geprägt haben. Es zeigt sich, dass sich der Aufbau beider Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme in Russland vornehmlich über repressive Herrschaftsformen vollzogen hat. Dadurch konnte sich in der Bevölkerung eine Haltung etablieren, die auf Absicherung durch den Aufbau von Netzwerken basiert/e und dabei ein geringes Systemvertrauen zur Folge hat. Da in einer funktionierenden Marktwirtschaft jedoch die Kategorie Vertrauen eine bedeutsame Grundlage für den anonymen Handel und dessen rechtliche Rahmung darstellt, besteht hier – so die These des Beitrags – eine prinzipielle Schwierigkeit für die wirtschaftliche Entfal-

tung der Russischen Föderation. Der Beitrag skizziert, dass und wie berufliche Weiterbildung dazu beitragen könnte, Akteure darin zu unterstützen, sich zu beruflich kompetenten und zugleich selbstbestimmt handelnden Persönlichkeiten zu entwickeln. Beides könnte sich produktiv auf den Aufbau einer auch wirtschaftlich tragfähigen Zivilgesellschaft in Russland auswirken. Die Form eines reflexiv-transformativen Konzepts beruflicher Weiterbildung wäre insofern als ein Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu denken und auszugestalten.

Stichwörter: Berufliche Bildung, Russland, Transformation, Weiterbildung

Einführung

Eine der Besonderheiten Russlands besteht darin, dass das Land in einem Zeitraum von knapp 100 Jahren von zwei Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen, dem Sozialismus und dem Kapitalismus, geprägt wurde. Die gerade 26 Jahre junge Russische Föderation wird aus dem Blickwinkel der Sozialforschung daher bis heute als Transformationsland bezeichnet (Kollmorgen & Schrader, 2003) – kennzeichnet sich die Bevölkerungsstruktur laut Statistiken (Statista, 2013) doch noch immer durch eine breit vertretene Generation ehemaliger Sowjetbürger.

Der politische und wirtschaftliche Wandel wirkt sich auch auf das Bildungssystem Russlands aus, dessen Programmatik maßgeblich von der vorherrschenden Wirtschaftsordnung geprägt wird – so die Unterstellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Bereits Marx konstatierte, dass der soziale, politische und geistige Lebensprozess von der Art der Reproduktion materiellen Lebens bedingt sei (Marx, 1961, S. 8).

Hierin kommt der Bildung allerdings eine relevante Rolle zu, so dass sich sagen und nachfolgend zeigen lässt, dass das Bildungsformat der beruflichen Weiterbildung, die in Russland „zusätzliche berufliche Bildung“ genannt wird, als ein möglicher Entwicklungsfaktor und -motor betrachtet werden kann.

Die berufliche Bildung ist laut russischer Gesetzeslage (Russische Föderation, 2013, S. 85) auf die berufliche Entwicklung des Menschen ausgerichtet sowie auf die Sicherstellung der beruflichen Qualifikation unter sich verändernden Bedingungen. Dabei lässt sich bereits vermuten, dass hier ein Weiterbildungsverständnis vorliegt, das sich – mit Siebert kritisch betrachtet – „nicht mehr auf das lernende Subjekt, sondern auf den ‚objektiven‘ gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf (bezieht)“ (Siebert, 1988, S. 19 ff.), und dass diesem Verständnis folglich ein politisches und ökonomisches Planungsinteresse anstelle einer Subjektorientierung zugrunde liegt.

Im Folgenden soll erörtert werden, wie sich der Einflussgrad von Politik und Wirtschaft im Übergang der Systeme äußert und welche weiterführende Bedeutung das Format der beruflichen Weiterbildung spielen kann.

Dimensionierung der russischen Gesellschaftsentwicklung

Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei den Konzepten Sozialismus und Kapitalismus jeweils um die rahmende Orientierung für komplexe Systeme handelt, Systeme, die jeweils ein Ensemble aus heterogenen Elementen um sich versammeln, werden die daraus entstandenen Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme als Dispositive, das heißt als Wirkungsnetze betrachtet (Foucault, 1978, S. 119-120).

Um die Wirkungskraft der Dispositive zu entschlüsseln, soll hier vorgeschlagen werden, diese topologisch aufzuspannen, d.h. ihre verschiedenen und durchaus heterogenen Elemente als Bedingungen, Orientierungen, Handlungsmuster und Begriffskonzepte, d.h. als wirksame Faktoren eines

Dispositiv zu ordnen.

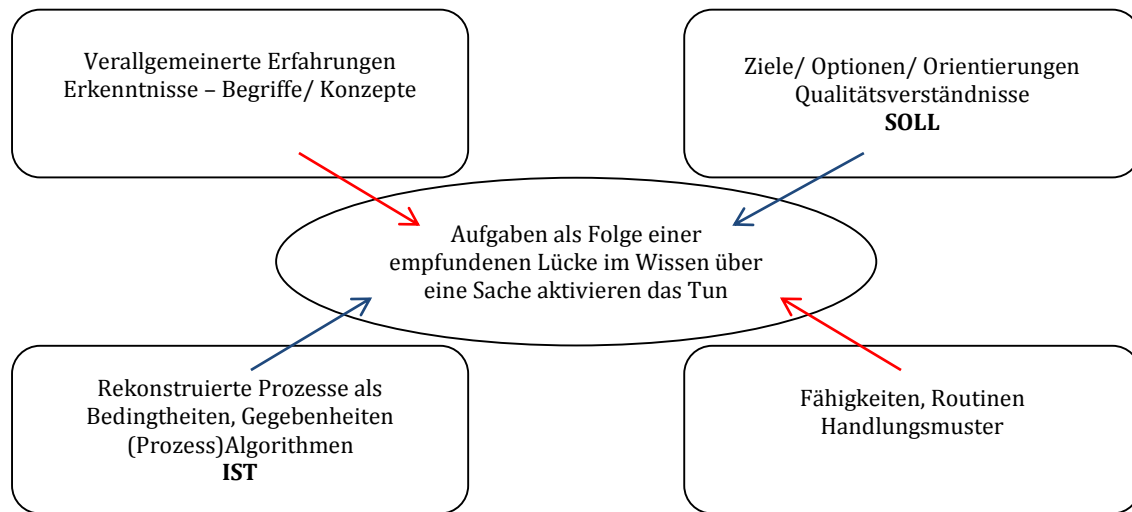


Abbildung 1: Vier Dimensionen als wirksame Faktoren für ein gesellschaftlich wirksames Dispositiv (vgl. Girmes, 2004, S. 64)

Im Rahmen des Modells manifestiert sich ein Dispositiv als sich stellende und erfahrbare Aufgabe, d.h. als Folge einer empfundenen Lücke zwischen einem Gegebenen und Gewünschten in der realen, sozialen und geistigen Welt, einer Lücke, die wiederum relevantes sowie nötiges Wissen und Können zur Bearbeitung der Aufgabe/des Dispositivs ‚anzieht‘ (Girmes, 2004, S. 65). Das vorgestellte Modell dient der Aufspürung von Mustern in gesellschaftspolitischen Transformationsprozessen, die hier – in der Rekonstruktion des Sozialismus- und Kapitalismusdispositivs – Aufschluss darüber geben können, welche weiteren, teils noch kräftigeren Dispositive auf die russische Gesellschaft wirken. Dies gelingt insbesondere durch die mit dem Aufgabenbegriff verbundene Betrachtung eines Dispositivs als einem durch Transformationen gekennzeichnetes, d.h. mit anderen Dispositiven verbundenes Wirkungsgefüge. Bei dieser Betrachtungsweise wird das Transformationsverständnis des sozialwissenschaftlichen Forscherkollektivs aus der Universität Magdeburg herangezogen, das Transformation als „Modernisierung mit traditionellen Versatzstücken“ (Schmidt/Dittrich, 1997, S. 18) beschreibt. Korrespondierend zum dimensionierten Dispositiv, das sich mit der Zeit in seiner Wirkungsweise verändert, reihen sich anders betrachtet Transformationsprozesse an Transformationsprozesse, die „in Inhalt und Form die jeweils gesellschaftspolitischen Ressourcen und Entwicklungschancen reflektieren (und) sich zu genuinen Entwicklungswegen im Rahmen der gegebenen Weltgesellschaft verdichten“ (Kollmorgen, 2003, S. 39). Den identifizierten Dispositivkräften/-faktoren kann, so soll später als Kern dieses Beitrags gezeigt werden, mit der Konstitution neuer Dispositive begegnet werden, was im Anschluss an die nachfolgende Analyse am Beispiel eines transformationsorientierten Weiterbildungssettings, dargestellt werden soll.

Der entwickelte Sozialismus und Kapitalismus in Russland als „Einheit der Differenz“

Wenn nach Luhmann eine Seite der Unterscheidung bezeichnet wird, wird die andere Seite der Unterscheidung zugleich mitpräsentiert. Durch Beobachtung werden Unterscheidung und Bezeichnung

gleichzeitig ausgeführt, was zu einer „Einheit der Differenz“ (Luhmann, 1999, S. 99) führt. Der Realsozialismus begründete sein Selbstverständnis in Abgrenzung zum Kapitalismus, indem er das geteilte Ziel, die Gesellschaft zu größtmöglicher ökonomischer Leistung zu mobilisieren, unter Verzicht auf Ausbeutung und Kapitalistenherrschaft zu erreichen versuchte (Hildermeier, 1998, S. 15-16). Gleichzeitig bediente sich Lenin der maschinellen Großindustrie, um auf deren Basis den russischen Agrarstaat in eine sozialistische Industriegesellschaft umzuwandeln (Lenin, 1982, S. 479). Der Sozialismus macht sich also erst in der Unterscheidung zum Kapitalismus in seiner Form greifbar und präsentiert diesen zugleich mit – was eine Verflechtung der beiden entsprechenden Dispositive zur Folge hat.

Die daraus folgende kapitalistische Verzerrung des sozialistischen Gedankens zeigt sich u. a. im sozialistischen Leistungsprinzip, welches das gesellschaftliche Eigentum an Produktionsmitteln zu einer „Gemeinschaft der Arbeit“ erhebt, deren Lohn sich aus der „Gemeinschaft als allgemeine(m) Kapitalisten“ (Marx, 1968, S. 534 f.) speist.

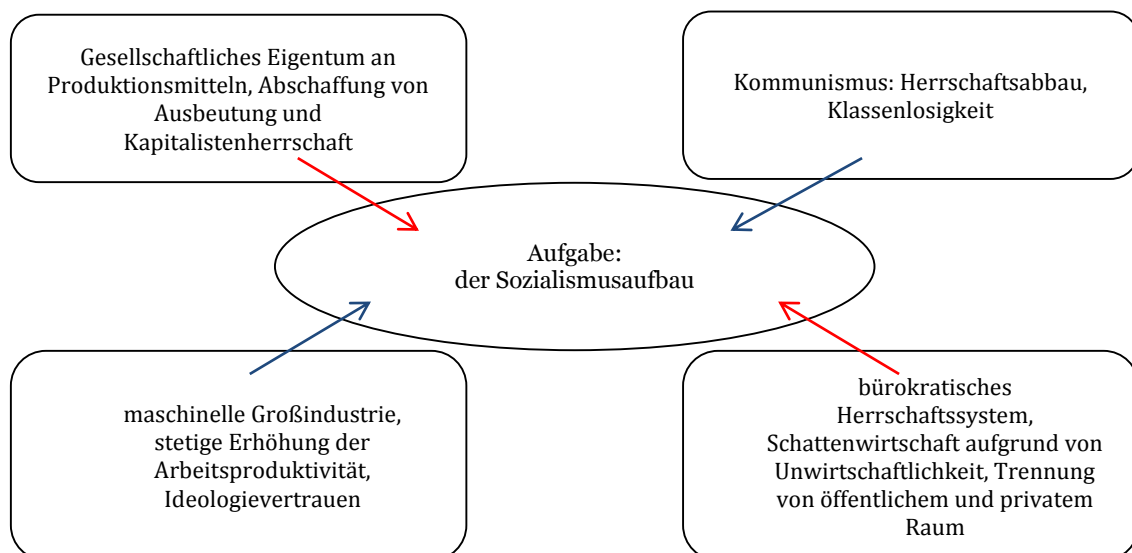


Abbildung 2: Der Sozialismus als Aufgabe

Die stetige Erhöhung der Arbeitsproduktivität gehört zu den wesentlichen Bedingungen für einen funktionierenden Sozialismus sowie die darauffolgende Entwicklung des Kommunismus, welcher im Sinne des Marxismus-Leninismus an die Spitze der Menschheitsgeschichte führt. Das Denken in geschichtlichen Entwicklungen (Eucken, 1952), das die wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnung im Sozialismusmodell prägt, bildet den Prozessalgorithmus, aus dem – so eine kritische Einschätzung – eine vermeintliche Legitimation eines bürokratischen Herrschaftssystems mit Planaufgaben abgeleitet wird. In den alltäglichen Handlungsroutinen bürokratischer Organisation wird selbstständige Entscheidungsfähigkeit unterbunden und „durch die angstbindende Funktion der Identifikation mit einem hierarchischen Apparat das Beziehungsmuster infantiler Abhängigkeit ausgenutzt und reproduziert“ (Heymann, 1973, S. 111). Der reale Sozialismus scheiterte letztlich an fehlender Produktivkraft, die sich u.a. aus dem eben genannten Mangel an aktivierender Selbst- und Mitbestimmung der Produzenten und Konsumenten im Produktionsprozess ergab (Meyer, 1977, S. 183). Die zunehmende Unwirtschaftlichkeit des Sozialismus zwang das sowjetische Volk bereits Mitte der 60er Jahre zu systemkompensatorischem Verhalten in Form der Schattenwirtschaft, die, basierend auf marktwirtschaftlichen Prinzipien, wiederum kapitalistische Züge aufweist. Die offizielle Ausbildung des

Kapitalismus nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 verspricht durch die nun wieder mögliche Erlangung des Privateigentums an Produktionsmitteln erhöhte Privatinitiative und damit verbundene gesteigertes Leistungsinteresse, das die Wirtschaft erneut ankurbeln soll (Hensel, 1972, S. 28). Doch die mit Glasnost eingetretene ideologische Entschleierung verstärkt das gesellschaftliche Systemmisstrauen und führt zur Weiterführung bürokratischer und naturalwirtschaftlicher Wirtschaftsweisen sowie zur Herausbildung des politischen Kapitalismus und des Mafia-Kapitalismus, in dem sich die Wut des Volkes in Kriminalität entlädt und die Nomenklatura um Machterhalt bemüht ist. Nicht der Staat, sondern Beziehungsnetze bilden eine haltgebende und zugleich vertrauensstiftende Komponente (Schrader, 2003, S. 102 ff.).

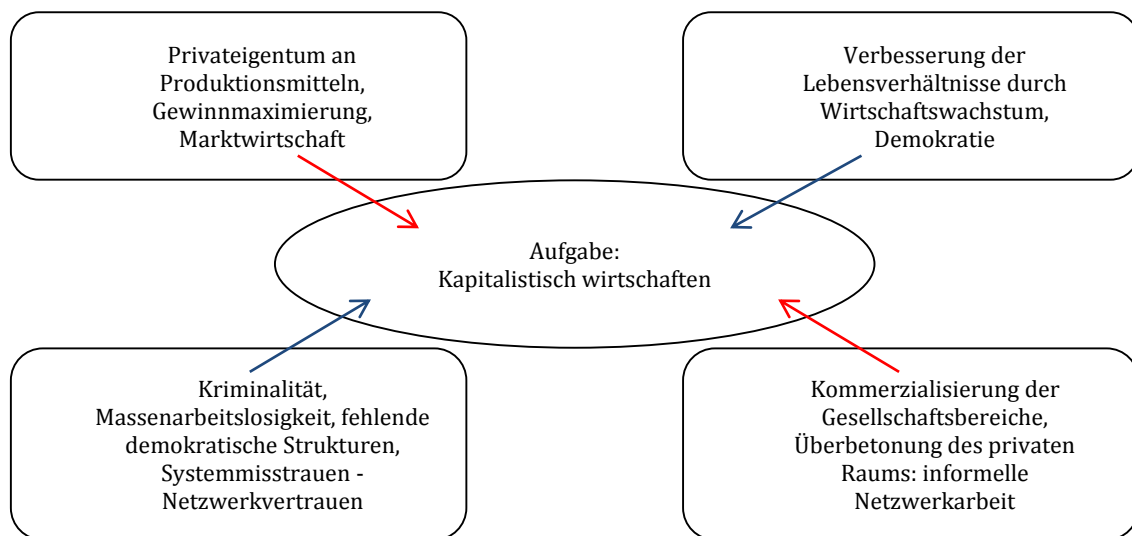


Abbildung 3: Kapitalistisches Wirtschaften als Aufgabe

Die Bedingungen für den russischen Kapitalismus bestehen demnach in der Ausprägung von Massenarbeitslosigkeit, fehlenden demokratischen Strukturen, Kriminalität und dem noch zu Sowjetzeiten entstandenen Systemmisstrauen. Mit Amtsantritt von Wladimir Putin im Jahr 2000 tritt eine Agenda in Kraft, die auf die Stärkung der marktwirtschaftlichen Strukturen und dadurch auf eine Verbesserung der Lebensverhältnisse sowie auf einen zu stärkenden Staat mit verlässlichen Rechtsstrukturen setzt (Putin, zit. n. Götz, 2001, S. 1115-1116).

Historisch folgen ein schnelles Wirtschaftswachstum zwischen 1992 und 1995 unter der Regierung Putin sowie Erfolge bei der Privatisierung und Liberalisierung des Landes, parallel jedoch nur eine langsame Entwicklung institutioneller Reformen und eine begrenzte Funktionsfähigkeit des Marktes (World Bank, 2002, S. 98-104). Es fehlt also noch immer eine Marktgesellschaft, die – das ist zentral für die weiteren Überlegungen – mit dem für eine funktionierende Marktwirtschaft unabdingbaren anonymen Handel vertraut ist. Denn ein marktgerechtes Verhalten, wie es Schrader versteht, impliziert, je nach Situation rational entscheiden zu können, ob der Weg über persönliche (Netzwerk) oder anonyme (Markt) Geschäftsbeziehungen sinnvoller ist (Schrader, 2003, S. 95). In der alltäglichen Praxis Russlands entsteht jedoch eine Überpräsenz des Kommerzes auch im öffentlichen Sektor, der Käuflichkeit in allen Gesellschaftsbereichen suggeriert. Mit dem Kauf von Scheinen, Zertifikaten, Studienplätzen, u.v.m. werden die in der Marktgesellschaft eigentlich konstitutiven Systemstrukturen unterlaufen, weil ihnen nicht vertraut wird (Schrader, 2000, S. 59). Die problematische Folge ist: Das kapitalistische Prinzip privaten Wirtschaftens wird auf den politisch-öffentlichen

Sektor übertragen, sodass in allen gesellschaftlichen Räumen über „personifizierte (...) Netzwerkstrukturen, klientelistische (...) Beziehungen, Patronage, Korruption und Schuldgeldzahlungen“ (Dittrich et. al., 2006, S. 126) Entscheidungen entstehen und wirksam werden.

Der sozialisierende Charakter gesellschaftlicher Dispositive

Wiesenthal beschreibt die Transformationsprozesse im neuen Russland wie folgt: „So gesehen ist die Übergangssituation in erster Linie als Nährboden für die Entstehung neuer Akteure – mit je eigenen situativen und ebenso sehr vergangenheitsbestimmten wie zukunftsorientierten Interessen anzusehen.“ (Wiesenthal, 1997, S. 98). Die Entstehung neuer Akteure ist eine Folge des veränderten Dispositivs, das – als Weiterentwicklung des Foucaultschen Diskursbegriffs gedacht und genutzt – nicht mehr ausschließlich die Aufgabe hat, gesellschaftliche Zusammenhänge zu rekonstruieren, sondern sie auch zu formieren. Aus jedem Dispositiv geht der Mensch als ‚Produkt‘ hervor, dementsprechend tragen Dispositive zur Individuation des Menschen bei (Foucault, 1978).

Inwieweit haben also die Dispositive des Sozialismus und Kapitalismus den ‚russischen‘ Menschen geformt? Das russische Volk zeichnet sich nach Ansicht Fjodorows durch eine besondere Leidensfähigkeit – ein geduldiges Ertragen widriger Umstände – aus, die sich historisch bereits zu vor-sowjetischen Zeiten ausbildet und in deren Strukturen begründet ist (Fjodorow, 1993, S. 116). Typisch ist ein Verhalten passiver Kontemplation im öffentlichen Raum. „Man will nach Möglichkeit keine Verantwortung übernehmen. Das war im Zarenreich so, und die Herrschaftsstrukturen in der sowjetischen Zeit haben diese Veranlagung noch verstärkt.“ (Fjodorow, 1993, S. 117).

Die Machtlosigkeit gegenüber einem repressiven System, das im Verhältnis zum Einzelnen bis heute als stärker wahrgenommen wird, verkörpert sich in einer bekannten Aussage, die den Versuch unternimmt – so scheint es – die Passivität in der Bevölkerung zu rechtfertigen: „Wir sind kleine Leute, von uns hängt ja doch nichts ab.“ (Fjodorow, 1993, S. 117). Hier zeigt sich als Wirkung des Dispositivs ‚Angst‘, die durch den Systemwechsel hindurch erhalten bleibt, und es zeigt sich die Überpräsenz des Privaten – die Beziehungsarbeit – die auch im öffentlichen Raum wirkt und ihn bestimmt. Die Folge ist ein Nebeneinander von Netzwerkvertrauen und Systemmisstrauen und das beinhaltet den ‚Vorteil‘, dem eigentlich allgemeingültig Gesetzten mit Skepsis zu begegnen und es hinterfragen und unterlaufen zu können.

So ist ‚der‘ Russe Überlebenskünstler, der sich selbst mithilfe eines ausgeprägten Improvisationsvermögens zu organisieren weiß – trotz oder gar wegen eines unsicherheitsstiftenden Gesellschafts-systems –, um sich und die eigene Familie in Sicherheit zu wissen. Hier kristallisiert sich das Phänomen eines Individualismus unter dem Deckmantel des Kollektivs heraus: „Die sowjetische Gesellschaft, die nach der herrschenden Sprachregelung das Kollektiv über die Person stellte, hat einen erstaunlich egoistischen Typus des Individualisten hervorgebracht.“ (Fjodorow, 1993, S. 39).

Wie aus der bisherigen Analyse hervorgeht, bräuchte es für eine produktive Weiterentwicklung dieser Gesellschaft ein Dispositiv, hier begriffen als eine sich stellende Aufgabe, die ermächtigend auf die Menschen wirkt, sie aus ihrer staatsdienenden bevormundeten Haltung emanzipiert und somit die Entwicklung von Zivilgesellschaft möglich machen würde. Bildung wäre hier das Schlüsselwort, das neben einer grundlegenden Reformierung des Bildungssystems auch arbeitsprozessbegleitenden Einsatz finden könnte und sollte, um die wirtschaftlichen Transformationsprozesse einerseits zu stützen, vor allem aber sie in eine demokratisch fundierte, zivilgesellschaftliche Ordnung zu lenken.

Schlussfolgerungen für die Konzeption der beruflichen Weiterbildung

Wenn Dispositive wie gezeigt Individuationsprozesse steuern und prägen, dann können sie ggf. auch bewusst als sich gesellschaftlich stellende neue Herausforderungen/Aufgaben in Form von Bildungsangeboten formuliert und eingesetzt werden. Auf Basis der bisher rekonstruierten und ‚erkann-ten‘ Wirkungsnetze könnte das bedeuten, ein Setting zu generieren, in dem die Ereignisse des letzten Jahrhunderts als eine zu bearbeitende Projektionsfläche angeboten werden. Nach unserer Meinung kann ein derartig dispositives Geflecht aber nicht einfach erzeugt werden, es benötigt vielmehr geeignete Artikulationsbedingungen, d.h. es bedarf eines geistigen Klimas/ einer Bereitschaft in der Gesellschaft, die diese Gesellschaft für das neue Dispositiv/die neue Herausforderung affizierbar macht.

Die berufliche Weiterbildung ist ein System, das sich zu Zwecken kontinuierlicher Bildungsbe-leitung in wirtschaftlichen Arbeitsprozessen etabliert hat und das – in dem hier betrachteten Zu-sammenhang – die Aufgabe der ‚Selbstermächtigung‘ in der russischen Gesellschaft wahrnehmen könnte. Dabei stellt sich die Frage, wie dieser Teil des Bildungssystems konzeptioniert sein müsste, um im heutigen Russland – im Sinne seiner wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entfaltung – wirk-sam zu werden. Ergänzend zu der vorangegangenen Analyse der sozialistischen und kapitalistischen Dispositivkräfte, wird dazu zunächst ein kurzer Blick auf die bisherige Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in Russland geworfen.

Die berufliche Weiterbildung institutionalisierte sich 1969 (Zlaf, 1999), also zu einer Zeit als sich bereits die ersten marktwirtschaftlichen Tendenzen in Form der Schattenwirtschaft bemerkbar ge-macht hatten. Knapp charakterisiert nahm das Weiterbildungssystem in dieser Zeit fast vorrangig die Aufgabe der ideologischen Werteerziehung wahr, worunter die Vermittlung von Fachkenntnis-sen litt (Laboun, 2004, S. 68/Zlaf, 1999). Auch wenn sich mit dem Übergang von der Zentralverwal-tungswirtschaft zur Marktwirtschaft die Organisationsstruktur und mit ihr die inhaltliche Ausrich-tung der Weiterbildungsangebote verändert hat, so ist ihr eine zentrale Funktion doch erhalten ge-blieben, nämlich: die Beschleunigung der gesellschaftlichen Veränderung und Transformation zu be-gleiten. Da Russland in jüngster Vergangenheit zwei Systemwechsel vollzogen hat, die zudem im Kon-text epochaler Veränderungen wie der Industrialisierung und Technologisierung zu verorten sind, ist der Einsatz wandlungsbeschleunigender Instrumente nicht weiter verwunderlich. Eine Moderni-sierung ‚von oben‘, wie sie auch die aktuelle Politik durch staatliche Definition des Weiterbildungs-bedarfs über Finanzierungs- und Förderungsprogramme von Weiterbildungsangeboten betreibt, ist allerdings für die Ausbildung vielfältiger und selbstbestimmter Wirtschaftstätigkeit, wie sie erforder-lich wäre, um die Föderation nachhaltig zu entwickeln, hinderlich. Das gilt insbesondere dann, wenn sich, wie in Russland der Fall, die Lernangebote der Weiterbildungsträger fast ausschließlich am Markt und nicht an der Ermöglichung von ‚Bildung‘ orientieren (Gartenschläger, 2000, S. 150). An dieser Stelle ist zu bedenken, dass die berufliche Weiterbildung in Luhmanns systemischer Sicht (Luhmann, 1997) die Option besitzt, zwei Systeme strukturell zu koppeln – das Erziehungssystem und das Wirtschaftssystem. Das würde der Weiterbildung die Möglichkeit eröffnen, einem Verständ-nis von ‚Bildung‘ des Menschen – hier des Erwachsenen im beruflichen Kontext – Raum zu geben, was heißt, Menschen sich zu den sie formierenden, d.h. in Form bringenden, Angeboten und Instan-zen der Gesellschaft in eine sie betrachtende und sie beredende Distanz zu bringen. Es ginge also bei dem hier zu formulierenden Weiterbildungsbegriff nicht nur darum, den Bildungsadressaten ent-sprechend fachbereichsspezifischer Veränderungs- und Lernbedarfe zu qualifizieren, sondern ihn auch zugleich zum klugen Umgang mit Veränderungen zu befähigen, diese hinterfragbar zu machen und ihn damit auch zu eigenständig angestoßenen Veränderungen zu ermächtigen.

Ein Modell, in welchem diese Ansprüche Berücksichtigung finden und das an die vorstehenden Analyseergebnisse anschlussfähig sein könnte, ist die „Reflexive Transformation“ nach Schäffter (Schäffter, 2001).

Ein Re-Design der beruflichen Weiterbildung im Sinne einer reflexiven Transformationsorientierung

Das Modell der „Reflexiven Transformation“ basiert auf dem Prinzip der permanenten Selbstvergewisserung hinsichtlich eines sich situativ verändernden ‚Woher‘ und ‚Wohin‘. Auf diese Weise könnte ein als nicht mehr tragfähig empfundener, jedoch beispielsweise aufgrund von „Betriebsblindheit“ nicht klar bestimmbarer IST-Zustand, in einen zu definierenden SOLL-Zustand überführt werden, bis dieser aufgrund der Vielschichtigkeit von Transformationsprozessen, ihrer reflexiven Klärung und der sich permanent verändernden Umwelt wieder zur Disposition steht (Schäffter, 2001, S. 26).

Eine hierauf antwortende Lernorganisation würde sich nicht reaktiv nur dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anpassungsdruck unterwerfen, sondern einen konzeptionellen Raum der Distanzierung von dem kontinuierlichen Veränderungsdruck schaffen. Die reflexive Transformation, die so entstehen könnte, würde demnach eine Gelegenheit bilden, den laufenden gesellschaftlichen und sozioökonomischen Wandlungsprozessen zu einer Sichtbarkeit zu verhelfen und sie so für den Bildungsadressaten gestaltbar werden zu lassen. Damit entspräche sie der Forderung, als „Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen.“ (Schäffter, 2001, S. 28).

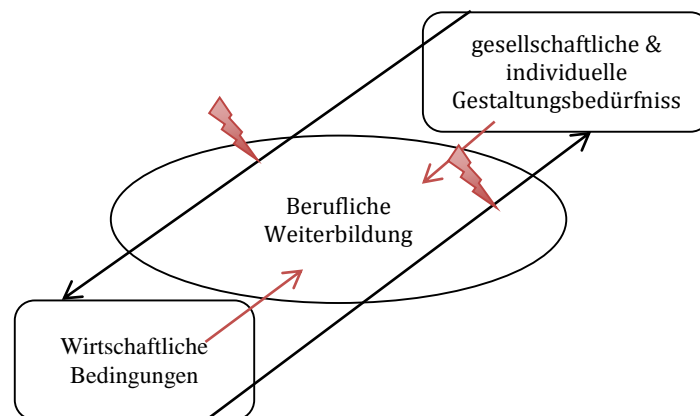


Abbildung 4: Die berufliche Weiterbildung als räumliches ‚Zwischen‘

Für die berufliche Weiterbildung im oben skizzierten Vier-Dimensionen-Modell (Girmes, 2004, S. 64) zur Aufgabe gemacht, ergibt sich so ein neues (Selbst-)Verständnis: Sie steht in der Spannung zwischen den wirtschaftlichen Bedingungen und den darauf antwortenden Bedürfnissen der Menschen. Diese können durch den Einsatz eines reflexiven Bildungsformats in der Schwebelage gehalten werden. Das ließe sich mit einem entwicklungsbegleitenden Lernansatz (Schäffter, Weber, Becher, 1998), der entlang des persönlichen Lebenslaufs zu denken ist, verbinden.

Der Lebenslauf ist nach Luhmann das Formbildungen ermöglichende Medium pädagogischer Kommunikation, mit anderen Worten ein Modell, das den Formen, die er ermöglicht Sinn verleiht (Luhmann, 1997, S. 22).

Lebensläufe zeichnen sich so betrachtet durch Zukunftsoffenheit, Kontingenz, Ziellosigkeit und Ungewissheit aus, weshalb reflexiv-transformative Bildungsformate sie in besonders geeigneter Weise begleiten können. Zugänglich wird der Lebenslauf dem Menschen erst durch seine Narration, die sich auf Ereignisse in der Vergangenheit bezieht und daher unter subjektiven Gesichtspunkten als „Biographie“ und objektiv als „Karriere“ bezeichnet werden kann (Kade, 2004, S. 224). Als Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann also eine Orientierung sowohl an der Fortschreibung der eigenen Biographie als auch an der Karriere auf Basis des Lebenslaufs vorausgesetzt und aufgegriffen werden:

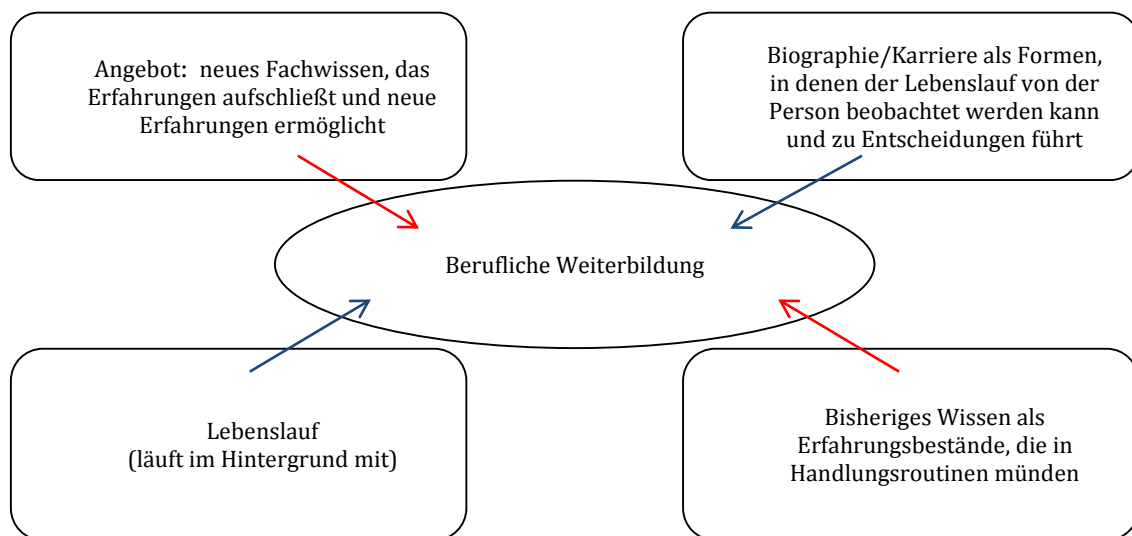


Abbildung 5: Transformatives Modell beruflicher Weiterbildung

Ein Lernen, das über Rückbezüglichkeit auf den Lebenslauf ausgelegt wäre, könnte das „Lernen des Wissens durch das Lernen des Entscheidens, das heißt des Ausnutzens von Nicht-Wissen“ (Luhmann, 2002, S. 198) ablösen.

Weiterbildungsteilnehmer würden so in die Lage versetzt werden, entscheiden zu können, welche Wissensangebote als Formangebote sie für die Entwicklung ihrer Selbst (Biographie/Karriere) und darauf aufbauend auch ihrer Umwelt wahrnehmen möchten und welche sie ablehnen. So ließen sich (Weiter-)Bildungsprozesse als solche denken, die vermeiden, dass

... Menschwerdungsprozesse hervorgerufen (werden), deren die Menschen selbst nicht Herr sind oder werden können. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn und solange die Menschen dem Ansturm der Objekte bloß *ausgesetzt* sind, d.h. solange sie wahrnehmen und aufnehmen, was ‚zufällig‘ als ‚ihre Objekte‘ sich in ihnen als werdende Subjekte versammelt (Girmes 2012, S. 100, Herv. i. O.).

Übertragen auf Russland ließe sich sagen, dass die russische Bevölkerung, entsprechend obiger Analyse, lange genug dem „Ansturm der Objekte bloß ausgesetzt“ war. Ein fachspezifisches Lernen

gebot würde – sofern durch einen Selbst-Welt-Bezug (Biographie im gesellschaftlichen Kontext) zugänglich gemacht – Lebensroutinen und -muster bewusst machen und erweitern können.

Ein sicherer Erprobungsrahmen würde hier die Möglichkeit zur Bewusstwerdung von Handlungs-routinen – z.B. am Arbeitsplatz – und ggf. zu ihrer Überschreitung schaffen. In der Reflexion des kulturellen Glaubenssatzes „Wir sind kleine Leute von uns hängt ja doch nichts ab“, würde so erfahrbar, wie viel in systemischen Kontexten tatsächlich doch vom Einzelnen abhängt.

So kann/könnte Handlungssicherheit und Verantwortungsübernahme für sich und andere erworben werden. Eine an der unmittelbaren Lernerfahrung sich anschließende Reflexion der alten und der neuen Handlungsabläufe dient der Verfestigung des Kompetenzerwerbs und damit dem Ausbau einer Haltung, die (implizit) allmähliche Veränderungen im ursprünglichen Arbeitskontext bewirken kann. Der Gedanke Schäffters und auch der Magdeburger Transformationsforscher hinsichtlich der sich fortsetzenden Aneinanderreihung von Transformationen an Transformationen, bedeutet also im Bildungszusammenhang, dass die gesammelten Erkenntnisse aus der Weiterbildung über ein ‚re-entry‘ (Luhmann, 1997, S. 60-78) in das ursprüngliche arbeitskontextuelle System gespeist werden und dort in Wechselwirkung mit umweltbedingten Faktoren Veränderungen veranlassen, die mithilfe einer abermaligen Distanzierungsleistung über das Format der beruflichen Weiterbildung beobachtbar und in ihrer Kontingenz greifbar werden. Das Setting der beruflichen Weiterbildung – konzipiert und artikuliert als ‚geschützter Raum‘ – kann so dazu ermutigen, einen Neuanfang zu wagen – persönlich und im Beruf.

Relevanz eines transformationsorientierten Formats beruflicher Weiterbildung für Russland

35

In seinem Essay über die vier Perioden des beruflichen Weiterbildungssystems in Russland endet der Wirtschaftswissenschaftler W. M. Zlaf 1999 mit der Phase der Professionalisierung (period professionalisma). Bereits vor 16 Jahren also wurden in Russland schon Antworten auf systemtheoretische Fragen gesucht, wie „(wir) kennen uns mit der Wirtschaft aus, mit Recht, der Soziologie, dem Marketing und anderen Disziplinen, aber wie lässt sich das alles verbinden, um effektiv zu werden?“ (Zlaf, 1999, Herv. i. O.). Dass innovative Lösungen bis heute nachgefragt werden, zeigt sich insbesondere im technisch-ingenieurwissenschaftlichen Bereich in Form der Annahmefähigkeit hinsichtlich der Weiterbildungsangebote von deutschen Universitäten und Instituten für angewandte Forschung (ILM, 2008). Dabei kann in Weiterbildungssettings der Einsatz von Planspielen, der an didaktische Strukturen in Russland nach dem Systemzusammenbruch 1992 anknüpft – also an die sog. „Spieltechniken“ (igrotechniki) – produktiv gemacht werden. Der Einsatz von Spielen zur Förderung des eigenständigen Denkens ist in diesem Kontext im Übrigen keine einmalige Erscheinung; vielmehr kamen die sog. „Aktivitätsspiele“ (organizazionno-dejatelnostnye igry) und „Innovationsspiele“ (innovazionnye irgy) bereits zehn Jahre zuvor 1979/80 schon einmal auf (Zlaf, 1999).

Für entsprechende Formate erfahrbaren spielenden Lernens herrscht in Russland also bereits eine Annahmefähigkeit und ein Bewusstsein vor, das anschlussfähig ist für die Planspielkonzepte, die im deutschen Raum eingesetzt und entwickelt werden.

Durch den steigenden Wettbewerb auf dem russischen Markt und die globalisierungsbedingten Verflechtungen weltweit, ist anzunehmen, dass Russland sich erneut, wie zuletzt während der ersten Demokratisierungsphase nach 1992, an dem Übergang von einer „Fixierung des Wissens hin zu einer Problematisierung des Wissens, von der Veränderung beruflicher und lebensweltlicher Haltungen

sowie zu einer erhöhten Wertschätzung eigenständigen Denkens in Führungspositionen und in der Produktion“ (Zlaf, 1999, Herv. i. O.) orientieren wird.

Der russische Pädagoge und Direktor des Föderalen Instituts für Bildungsplanung, Eduard Dmitrievič Dneprov, unterstreicht, dass hinsichtlich der wirtschaftlichen Bestrebungen Russlands, sich zu einem konkurrenzfähigen Partner auf internationaler Ebene zu entwickeln, die Unabdingbarkeit von selbstbestimmt wirtschaftenden Subjekten in Russland besteht, die sich aus der Bevormundung des Staates befreit haben (Dneprov, 2006, S. 420ff., 472).

Mit dem in diesem Diskussionsbeitrag vorgeschlagenen programmatischen Ansatz zur beruflichen Weiterbildung könnte eine intersystemische Brücke im Sinne Luhmanns zwischen dem Wirtschaftssystem und einem ermächtigenden Bildungssystem geschlagen werden, welche die Systeme für beide Seiten gewinnbringend koppelt und damit weder das eine noch das andere in seinen autopoietischen Zügen beschneidet. Das hieße, das Bildungssystem würde im russischen Gesellschaftsauftrag erstarken können und sollen und sich den Platz an der Seite von Politik und Wirtschaft erkämpfen, den es braucht, um eine Gesellschaft der Individuen hervorzubringen, die sich den Aufgaben der Zukunft verantwortungsbewusst und ‚führend‘ zu stellen vermögen.

Literaturverzeichnis

- Dittrich, E., H. Schrader & C. Stojanov (2006): *Von Wirten und anderen Entrepreneuren: Kleinunternehmen in Bulgarien, Tschechien und der Russischen Föderation*. Gesellschaftliche Transformationen. Bd. 2. Berlin: Lit Verlag.
- Dneprov, E. D. (2006): *Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования*. [Dneprov, E. D. (2006): *Bildung und Politik. Die neuere politische Geschichte der russischen Bildung*.] Tom 2. Moskva: Geo-Tèk. [Днепров, Э. Д. (2006): *Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования*. Том 2. Москва: Гео-Тэк.]
- Eucken, W. (1952): *Grundsätze der Wirtschaftspolitik*. 6. Aufl. 1990. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Fjodorow, R. P. (1993): *Wohin geht Rußland? Eine Nation am Scheideweg*. Bonn: Dietz Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Gartenschläger, U. (2000): *Zur Rolle von Nichtregierungsorganisationen in der russischen Erwachsenenbildung*. In: K. Eimermacher & A. Hartmann (Hrsg.): *Fluchtlinien. Topographie der Bildungslandschaft Rußlands*. Bochum: Lotman-Institut für russische und sowjetische Kultur, S. 139 - 152.
- Girmes, R. (2004): *(Sich) Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Girmes, R. (2012): *Der Wert der Bildung. Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Götz, R. (2001): *Vom starken zum effektiven Staat. Wladimir Putins Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*. Heft 7, Juli 2001. Bonn: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, S. 1113 - 1122.
- Hensel, K. P. (1972): *Grundformen der Wirtschaftsordnung, Marktwirtschaft -Zentralverwaltungswirtschaft*. Beck'sche Schwarze Reihe, Band 95. München: C.H. Beck.
- Heymann, K. (1973): *Bürokratisierung der Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus*. In: R. Meschkat & O. Negt (Hrsg.): *Gesellschaftsstrukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 92 - 129.
- Hildermeier, M. (1998): *Geschichte der Sowjetunion 1917-1991: Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates*. München: C.H. Beck Verlag.

- ILM, Institut für Logistik und Materialflusstechnik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. (<http://www.ilm.ovgu.de/inilm/weiterbildung.html>) (20.02.2015).
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199 - 232.
- Kollmorgen, R. (2003): Postsozialistische Gesellschaftstransformationen in Osteuropa. Prozesse, Probleme und Perspektiven ihrer Erforschung. In: R. Kollmorgen & H. Schrader (Hrsg.): Postsozialistische Transformationen: Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Band 6. Würzburg: Ergon Verlag, S. 19 - 60.
- Kollmorgen, R & H. Schrader (2003): Einleitung: Postsozialistische Transformationen und Transformationsforschung. In R. Kollmorgen & H. Schrader (Hrsg.): Postsozialistische Transformationen: Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Band 6. Würzburg: Ergon Verlag, S. 7 - 18.
- Laboun, S. (2004): Berufliche und betriebliche Weiterbildung in Russland im Spannungsfeld zwischen Tradition und Neuorientierung unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Nowosibirsk. Berlin: Logos Verlag.
- Lenin, W. I. (1982): Thesen zum Referat auf dem III. Kongress der Kommunistischen Internationale über die Taktik der KPR 22. Juni - 12. Juli 1921. In: LENIN Werke. Bd. 32. 7. Aufl. Berlin: Dietz Verlag. S. 473 - 519.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-29.
- Luhmann, N. (1999): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1968): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx-Engels-Werke. Ergänzungsband I. Berlin: Dietz Verlag, S. 465-588.
- Marx, K. (1961): Zur Kritik der politischen Ökonomie. In: Marx-Engels-Werke. Bd. 13. Berlin: Dietz Verlag.
- Meyer, G. (1977): Bürokratischer Sozialismus. Eine Analyse des sowjetischen Herrschaftssystems. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Russische Föderation (2013): Über die Bildung in der Russischen Föderation. Föderales Gesetz vom 29.12.2012 Nr. 273-FS. (überarb. am 23.07.2013) rechtsgültig seit 01.09.2013. [Российская Федерация (2013): Об Образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 23.07.2013). (https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/fg-ueber-die-bildung-2012_consultant.pdf) (20.02.2015).
- Schäffter, O., C. Weber & M. Becher (1998): Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein & G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204-218.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: R. Arnold (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, G. & E. Dittrich (1997): Nach dem Ende des realen Sozialismus – Herausforderungen an soziologische Forschung. In: E. Dittrich, F. Fürstenberg & G. Schmidt (Hrsg.): Kontinuität im Wandel. Betriebe und Gesellschaften Zentraleuropas in der Transformation. München: Hampp Verlag, S. 7-20.
- Schrader, H. (2000): Soziologische Überlegungen zur Problematik des russischen Transformationsprozesses von Wirtschaft und Gesellschaft. In: H. Schrader, M. Glagow, G. Dimitri & M. Kleineberg

- (Hrsg.): Russland auf dem Weg zur Zivilgesellschaft? Studien zur gesellschaftlichen Selbstorganisation in St. Petersburg. Hamburg: Lit Verlag, S. 50-66.
- Schrader, H. (2003): Vertrauen, Sozialkapital, Kapitalismen – Überlegungen zur Pfadabhängigkeit des Wirtschaftshandelns in Osteuropa. In: R. Kollmorgen & H. Schrader (Hrsg.): Postsozialistische Transformationen: Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Band 6. Würzburg: Ergon Verlag, S. 81-112.
- Siebert, Horst (1988): Rückkehr zum Begriff „Erwachsenenbildung“? In: Bildung und Erziehung. Band 41, Heft 1. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 13 - 18.
- Statista (2013) : Russland: Altersstruktur von 2003 bis 2013. (<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/171397/umfrage/altersstruktur-in-russland/>) (20.02.2015).
- Wiesenthal, H. (1997): Auf dem Wege zum prosperierenden Partikularismus? Organisierte Wirtschaftsinteressen im Prozeß der Systemtransformation. In: E. Dittrich, F. Fürstenberg & G. Schmidt (Hrsg.): Kontinuität im Wandel. Betriebe und Gesellschaften Zentraleuropas in der Transformation. München und Merin: Rainer Hampp Verlag, S. 97-116.
- World Bank (2002) (Ed.): Transition. The First Ten Years. Analysis and Lessons for Eastern Europe and the Former Soviet Union. Washington, D. C.: The World Bank.
- Zlaf, V. M. (1999): Obrazovanie vzroslych: čto vek grjaduščij nam gotovit? In: Naučnye trudy. Učebno-issledovatel'skij i konsaltingovyj zentr èkonomiki i upravlenija. [Erwachsenenbildung: Was bringt uns das kommende Jahrhundert?] Samara: Samarskij Gosudarstvennyj Universitet. [Цлаф, В. М. (1999): Образование взрослых: что век грядущий нам готовит? В: Научные труды. Самара: Самарский Государственный Университет.] (http://econcentre.ssu.samara.ru/Articles/adult_edu.htm) (20.02.2015).

Über die Autorinnen

Univ.-Prof. Dr. Renate Girmes: Studiengangsleiterin des Studiengangs „Cultural Engineering“ BA und MA; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland. Kontakt: renate.girmes@ovgu.de

Evelyn Fischer: Studierende im Masterstudiengang „Cultural Engineering“; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland. Kontakt: evelyn.fischer@st.ovgu.de



Markus D. Meier (Kolumbien)

Die Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten aus soziobiologischer Perspektive

Summary: Markus D. Meier: The Gender Dichotomy in Educational Contexts from a Sociobiological Perspective.

The abundance of pedagogical and educational literature on the term "gender" can hardly be overlooked any longer. Approaches which thematically group the variable "gender" exclusively under aspects of social construction dominate the educational discourse on "learning and gender." In comparison, this article stresses the relevance of sociobiology for pedagogical praxis and related educational reflection. In particular, the concepts of "male competition vs. female choice", "male bonding" and "infanticide prevention", as well as the female hypergamy imperative are referred to and translated into pedagogical contexts.

Key words: Dichotomy of gender, gender studies, sociobiology, learning and gender, hypergamy

Резюме: Маркус Д. Мейер: Дихотомия по полу в эдукативных контекстах с социобиологической точки зрения.

Едва ли можно охватить педагогическую литературу по теме «гендер». При этом господствуют подходы, которые рассматривают переменную «пол» исключительно в аспекте ее социальной конструкции, в рамках педагогического обсуждения темы «Учение и пол». В данной статье, напротив, делается упор на важность социобиологии для педагогической практики и ее педагогической рефлексии. В частности рассматриваются концепции «male competition vs. female choice», «male bonding» и «защита от убийства новорожденного», а также женское требование гипергамии и переводятся в педагогические концепции.

Ключевые слова: дихотомия полов, гендерные исследования, социобиология, учение и пол, гипергамия

Zusammenfassung: Markus D. Meier: Die Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten aus soziobiologischer Perspektive.

Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Literatur zum Schlagwort „gender“ ist kaum noch zu übersehen. Dabei beherrschen Ansätze, die die Variable „Geschlecht“ ausschließlich unter dem Aspekt ihrer sozialen Konstruiertheit thematisieren, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um „Lernen und Geschlecht“. In diesem Beitrag wird demgegenüber auf der Relevanz der Soziobiologie für pädagogische Praxis und ihre erziehungswissenschaftliche Reflexion beharrt. Insbesondere die Konzepte von „male competition vs. female choice“, „male bonding“ und „Infantizidabwehr“, sowie das weibliche Hypergamiegebot werden referiert und in pädagogische Kontexte übersetzt.

Stichwörter: Geschlechterdichotomie, Genderstudien, Soziobiologie, Lernen und Geschlecht, Hypergamie

Einleitung

Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Literatur zum Schlagwort „gender“ ist kaum noch zu übersehen, das Thema wird nicht nur, aber auch in den Bildungswissenschaften geradezu exzessiv be- und verhandelt. Der Server www.fis-bildung.de verzeichnet allein für den Zeitraum 2011-2015 über 6000 Publikationen, das sind täglich vier fachwissenschaftliche Publikationen. Der gleiche Publikationszeitraum vermeldet demgegenüber nur insgesamt zehn Veröffentlichungen zum Stichwort „Soziobiologie“, davon lediglich zwei mit explizit pädagogischem oder erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt (Lenz, 2012; Mennicke, 2011). Man darf schließen, dass Diskurse, die die Variable „Geschlecht“ ausschließlich unter dem Aspekt sozialer Konstruiertheit verhandeln (wollen), den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um „Lernen und Geschlecht“ beherrschen. Insbesondere der von Scheunpflug herausgegebene Sammelband „Biologywissenschaften und Erziehungswissenschaft“ (2006)

markiert – entgegen seiner Intention – keinen Beginn, sondern Schlusspunkt unter eine zu Beginn des neuen Jahrhunderts v. a. aus dem angelsächsischen Raum vorsichtig aufgenommene Diskussion. Hier hatten nach dem Fall der Mauer und dem Scheitern der sozialistischen Großzählung „Meinungsverschiedenheiten um Sex und Darwin (...) diejenigen über Geld und Marx als wichtigste Themen des akademischen Diskurses abgelöst“ (Tiger, 2000, S. 85), wie der amerikanische Soziologe L. Tiger nicht ohne feine Ironie beobachtet.

In diesem Beitrag wollen wir demgegenüber auf der Relevanz der Soziobiologie für pädagogische Praxis und ihre erziehungswissenschaftliche Reflexion beharren. Zum einen orientiert sich der *gender*-Diskurs offensichtlich an der aufklärerischen Vorstellung von der *Gleichheit aller*, die von ihren traditionellen emanzipatorischen Bereichen wie z. B. sozialer Stand, nationaler und ethnischer Abstammung oder religiöser Überzeugung auf den Bereich der Geschlechterdichotomie und der „sexuellen Orientierung“ ausgeweitet wurde. Administrativ-faktisch wird dieses vor allem im Sinne einer Mädchen- und Frauenförderung zu verwirklichen getrachtet, die kompensatorisch historische Benachteiligungen dieser Gruppe auszugleichen vorgibt. Gleichzeitig weisen empirische Studien auf eine verstärkte Benachteiligung von Jungen und jungen Männern in und durch Schule hin – weltweit (OECD, 2012). Die drei Befunde widersprechen sich und drohen, eine notwendige Debatte über „Geschlecht und Lernen“ durch vorwurfsvolle Redundanz und moralistischen Rigorismus zu lähmen.

Um dieser Gefahr zu entgehen erscheint es aus drei Gründen geboten, einige Erkenntnisse der jungen Disziplin der Soziobiologie als Referenzwissenschaft auf das Feld der Erziehungswissenschaft zu übertragen. Zum einen ist der *gender*-Diskurs faktisch durchzogen von soziobiologischen Argumentationsfiguren, die allerdings diffus-unwiderlegbar bleibt, da sie nicht beim Namen genannt werden („Männliche Gewalt“ vs. „weiblicher Schutz“ wäre so eine soziobiologisch fundierte Figur). Zum anderen aber auch theoretisch, denn es ist logisch nicht schlüssig, dass Darwin gegen die Kreationismusdebatte wie selbstverständlich als Kronzeuge für Wissenschaftlichkeit ins Feld geführt wird, und genauso selbstverständlich ausgegrenzt wird, sobald es um evolutionär evolviertes Verhalten innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen geht. Drittens ergibt sich durch dieses Vorhaben die Möglichkeit, den hohen Anteil an empirieferner Spekulation, der die soziologisch informierte Genderdebatte durchzieht, durch mit den Methoden der Naturwissenschaft gewonnene Erkenntnisse zu ergänzen, vielleicht sogar zu korrigieren. Die prinzipiell erfreuliche Institutionalisierung der Geschlechterforschung hat bisher eher zu einer Verengung des Horizontes in der Frage nach Lernen und Geschlecht geführt, nicht zu einer Weitung – das ist bedauerlich. Es soll insofern so etwas wie der Versuch unternommen werden, die Debatte um Lernen und Geschlecht vom Kopf auf die Füße zu stellen.

Zur Geschichte der Fragestellung

Einer Erklärung des Sozialen durch Biologisches, von Lernen und Geschlechterdichotomie schlägt im deutschen Sprachraum schnell eine – zuerst einmal nicht unsympathische – Ablehnung entgegen. „Biologismus“ scheint noch eine harmloseres Label in diesem Zusammenhang, unfreundlich-kritischere Einwände ahnen Ewiggestriges. Woher diese Ablehnung? Eine soziobiologische Sichtweise menschlichen Verhaltens und Lernens muss die Historie der Fragestellung rekonstruieren, um die argumentativen Aporien zu vermessen, die sie aufgeworfen hat.

Unter dem Begriff der „Naturgeschichte“ tummelten sich bereits im 19. Jahrhundert akademisch-universalistisch argumentierende Autoren, die die evolutiven Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung von Organismen, wie sie insbesondere Charles Darwin für das Tierreich jüngst erforscht hatte, in den Bereich menschlichen Verhaltens und menschlicher Sozietät übertragen wollten – Karl Marx etwa

wurde von Charles Darwin taktvoll, aber bestimmt abgewimmelt, als er diesem den zweiten Band seines unvollendeten opus magnum „Das Kapital“ widmen wollte (Schulz, 1977, S. 132). Insbesondere Herbert Spencer propagierte eine heute als „Sozialdarwinismus“ bekannte Geschichtsteologie, die die Entwicklung der Gesellschaft (faktisch: der englischen Oberschicht) von primitiven Urformen zu hohen Zivilisationsstufen nach dem Muster der Darwin'schen Selektion zu erklären suchte. Eine Übertragung, die den zentralen Darwin'schen Gedanken einer ergebnisoffenen Evolution zwischen genetischer Prädisposition und Anpassungsleistungen an je konkrete Umwelten durch ein letztlich völlig konträres Modell einer hierarchisch-statischen Stratifizierung moderner kapitalistischer Gesellschaften ersetzte. Verheerender noch wirkten sich die kollektivistisch-rassistischen Lesarten Darwins im späten 19. und 20. Jahrhundert aus, die nicht mehr die Anpassung einzelner, konkreter Organismen an ihre Lebensumwelt durch ihr Reproduktionsverhalten, sondern den Kampf unterschiedlicher, durch Körper- und Charaktermerkmale definierter, homogen gedachter Rassen und Völker als Kongruenz von Natur- und Kulturgeschichte postulierte. Friedrich Engels etwa verkündet, „der nächste Weltkrieg wird nicht nur reaktionäre Klassen und Dynastien, er wird auch ganze reaktionäre Völker vom Erdboden verschwinden machen. Und das ist auch ein Fortschritt.“ (Marx & Engels 1849/1959, S. 173) Nation und Rasse, Natur und Soziales sind in dieser Epoche jederzeit vermengbare Kategorien. Die Biologisierung des Sozialen ist insbesondere (aber nicht nur) im nationalsozialistischen Deutschland eine – nicht selten reformpädagogisch artikulierte – Leitidee, die sich in „statischen“ Begriffen von Charakteren und Nationen, Völkern und Naturkräften, aber auch Gesundheit und Zucht, Askese und Ganzheitlichkeit kristallisiert, die in einem ewigen Kampf ums Dasein stünden. Die politischen Folgen waren verheerend. Nach 1945, spätestens seit der Soziologischen Wende der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren ist sie „pädagogisch tot“, Biologie und Soziales werden kategorisch getrennt, eine sich differenzierende Debatte, die Erkenntnisfortschritt brächte, ist nicht mehr erkennbar. Die wenigen existierenden Publikationen werten (sozio-)biologische Lesarten der Variable „Geschlecht“ mehr oder weniger offen als „jüngste Spielart des Sozialdarwinismus“ (Rosenblatt, 1988, S. 50) ab, vermengen dabei nicht selten – bewusst oder unbewusst – naturwissenschaftlich-deskriptive und ethisch-normative Argumentationsweisen: „Dass die Welt so ist, wie sie ist, dass es Kriege gibt, Ausbeutung, Frauenunterdrückung, Arm und Reich gibt, daran können wir nichts ändern. Denn schuld daran sind nicht wir, sondern unsere ekelhaft selbstsüchtigen Gene“ (Rosenblatt, 1988, S. 50f.).

Darwins Evolutionstheorie und Schule: Zwei Kontroversen zwischen „gender-studies“ und „intelligent design“

Gegen diese Vermischung von normativem und deskriptivem, von Wissenschaftlichkeit und Moralismus können selbst unter radikalkonstruktivistischen Auspizien verschiedene Einwände vorgebracht werden. Das Insistieren auf der ausschließlich sozialen Formbarkeit und Geformtheit der Variable Geschlecht, das sich im aus dem Englischen übernommenen Begriff „gender“ ausdrückt, könnte eine reine Abwehrstrategie sein, ein Ausweichen vor der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen im Diskurs zum Thema Geschlecht aus Borniertheit, das sich hinter jahrzehntelangen Institutionalisierungserfolgen verschanzte, um sich gegen theoretisch und/oder empirisch fundierte Kritik zu immunisieren. Eine „reflexhafte Dämonisierung oder Ridikülisierung“ (Volland, 2000, S. VII) aber, wie sie Volland vermutet, könnte bildungswissenschaftlichem Erkenntnisgewinn ebenso schaden wie pädagogischem.

Die Abberufung des Präsidenten der Harvard Universität Lawrence Summers kann hier als Beispiel dienen. Er hatte in einer nicht öffentlichen Sitzung des Kollegiums die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass die Unterrepräsentanz von Frauen bei naturwissenschaftlichen Spitzenleistungen auch zurückzuführen sein könnte auf

issues of intrinsic aptitude, and particularly of the variability of aptitude, and that those considerations are reinforced by what are in fact lesser factors involving socialization and continuing discrimination. (Lawrence Summers, zit. n. Meier, 2015, S. 93)

Nicht nur aus Koketterie, sondern akademischer Redlichkeit, vielleicht auch in Antizipation dessen, was ihm bevorstand, fügte er hinzu „I would like nothing better than to be proved wrong“ (zitiert nach Meier, 2015, S. 93). Soweit jedoch kam es nicht, eine Debatte der Rolle von „issues of intrinsic aptitude“ fand gar nicht statt, Summers wurde stattdessen zum Rücktritt von seinem Posten gezwungen und durch die dezidierte Feministin Drew Gilpin Faust ersetzt, die durch eine preisgekrönte Studie zu technisch hochbegabten Frauen in den Südstaaten der USA im 19. Jahrhundert auf sich aufmerksam gemacht hatte (Eckert, 2007). Ein Stück Realsatire für politisches Kabarett, oder harrt hier ein Galilei-Stoff seiner Bearbeitung? Ist Summers schlicht einer akademischen Intrige zum Opfer gefallen, oder ist ein Zeichen gegen die Einschüchterung von Frauen gesetzt worden? Wie auch immer dem sei, der Fall – gerade auch in seiner Ausstrahlung von einer der führenden Universitäten der Welt – zeigt das gesplante Verhältnis, das (Hochschul-)pädagogik zu einer soziobiologischen Debatte der Geschlechtervariablen offensichtlich hat.

Schwerer als dieser empirische wiegt jedoch noch ein theoretischer Einwand: Charles Darwin und die Evolutionstheorie erfährt eine geradezu emphatische Zustimmung, wenn es um die biologische Genese des Menschen geht. Eine heute als „Kreationismusdebatte“ apostrophierte pädagogische Kontroverse um das Verhältnis von Evolution und Schöpfung, von Biologie und Religion (v. a. an US-amerikanischen Schulen) hatte in Europa geradezu vehement klar gestellt, was wissenschaftlicher Konsens in dieser Frage ist: „Geistige“, nicht-biologische Faktoren spielen bei der Frage nach der Abstammung des Menschen (i.e. des menschlichen Körpers) keine Rolle, die Hypothese eines „intelligent design“ etwa erscheint wie ein Hinweis auf die Möglichkeit der Existenz des Weihnachtsmannes – unter Aufgeklärten einfach nur peinlich. Der Kasseler Biologe Kutschera etwa betont v. a. diesen wissenschaftstheoretischen Aspekt:

Es geht bei dieser Debatte nicht nur um die Evolutionsbiologie (...) sondern um die naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise. Diese wird mit der unzulässigen Vermischung von Wissen und Glauben aufgegeben. Das ist eine Volksverdummung bzw. Gehirnwäsche unserer Kinder und Jugendlichen. Mit der Aufklärung wurden die Naturwissenschaften von religiösen Glaubensinhalten befreit. (Kutschera, 2008, o. S.)

Die gleiche Emphase, allerdings unter umgekehrten Vorzeichen, erfährt die Evolutionstheorie, wenn es um die soziale Genese des Menschen geht. Die geradezu leidenschaftliche Ablehnung einer soziobiologischen Interpretation der *conditio humana*, v. a. aber ihr völliges Ignorieren nicht nur, aber gerade auch in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdebatte, scheint geradezu auf die aktuellen Grenzen rational-aufgeklärten Denkens zu verweisen: Die Evolutionstheorie ist gut für das Vegetative, mit dem menschlichen Verhalten habe sie kategorisch nichts zu tun. Die amerikanische Feministin Fausto-Sterling etwa konstatiert etwas umständlich:

Zuerst benutzen sie [die Soziobiologen] ein Wort zur Beschreibung eines bestimmten tierischen Verhaltens, das ursprünglich auf eine bestimmte menschliche Aktion gemünzt war, die ihrer Definition nach den Begriff des freien Willens einschließt. Dann bauen sie das Verhalten über Vergewaltigung in der menschlichen Gesellschaft ein. (...) Dieser linguistische Taschenspielertrick kennzeichnet praktisch die gesamte menschliche Soziobiologie. (Fausto-Sterling, 1991, S. 226)

Diese Dichotomisierung von Biologie und Sozialem, von Körper und Geist aber, erscheint selbst höchst begründungsbedürftig. Warum sollte sich der menschliche Körper in Jahrtausenden aus der Vielzahl der Lebensformen ausdifferenziert haben, ohne dass sein Verhalten, Emotionen und Motorik

ebenfalls durch die Evolution beeinflusst wäre? Völlig aporetisch wird die Frage, wenn es um die Geschlechtervariable geht: Da das Mischen von Genen in jeder neuen Generation geradezu der eigentliche Motor der Evolution selbst ist, dieses Mischen aber mit fremden Genen zu erfolgen hat, um einen (biologisch unvorteilhaften) Inzest zu vermeiden – wie sollten die zentralen Prozesse von Partnerwahl und -bindung nicht tiefe Spuren im Sozialverhalten des homo sapiens sapiens hinterlassen haben? Wie sollte ein institutionalisiertes Lernen funktionieren, das die sozialen, emotionalen, motorischen, aber eben auch kognitiven Spuren dieser Evolution missachtete, gar ignorierte?

Bildbetrachtung: Alfred Ankers Die Dorfschule von 1848

Zur Verdeutlichung sei ein Bild des Schweizer Malers Alfred Anker (1831-1910) betrachtet. *Die Dorfschule von 1848* (fertiggestellt im Jahre 1896) hat in der Historischen Pädagogik eine gewisse Popularität erfahren durch verschiedene Interpretationen des Geschlechterverhältnisses, das es abbildet (Überblick bei Nath, 2007, S. 245). Stilistisch steht es in der Tradition eines etwas detailverliebten, „biedermeierlichen“ Realismus, z. B. eines Carl Spitzweg.

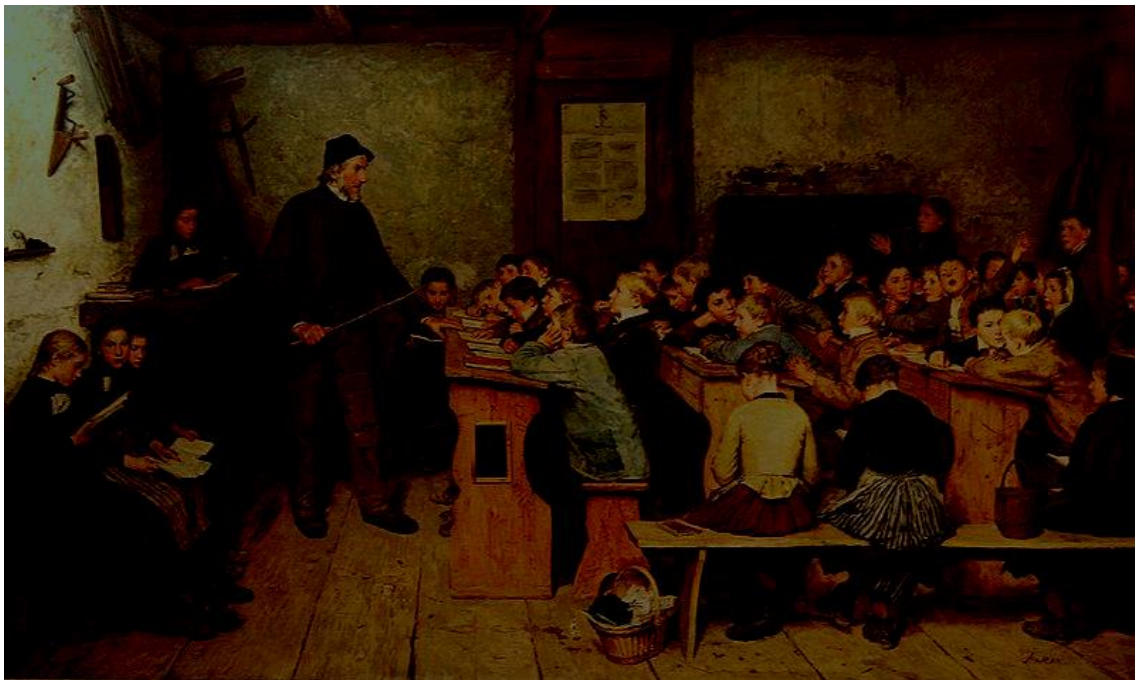


Abbildung 1: Bildbetrachtung: Alfred Anker „Die Dorfschule von 1848“

Quelle: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anker_Die_Dorfschule_von_1848_1896.jpg

Dominiert wird das Bild durch die Figur eines leicht einfältig wirkenden Dorfschulmeisters in Joppe und Weste und mit Mütze, der sich stehend geöffneten Schrittes mit der linken Hand leicht abstützt und in der rechten Hand die „Insignie“ seines Berufs drohend-, „phallisch“ erhebt: den Rohrstock. Ihm gegenüber drei Reihen Schulbänke mit ausschließlich männlichen, etwa 26 Schülern. Die Aufmerksamkeitshaltung dieser nimmt dabei von Reihe zu Reihe ab, in der dritten Reihe kann man geradezu einen „Gegenpol“ zum Lehrer ausmachen, in der Figur eines die Arme hochreißenden Jungen mit etwas abwesend-ekstatischem Blick. Kaum ein Junge scheint mit Lektüre beschäftigt, einige fixieren gelassen den Lehrer, andere schwatzen, schlafen, schauen in die Luft, einer scheint am Kachelofen „Wärme und Schutz“ zu suchen. Schulalltag auf dem Lande. Insgesamt spiegelt das Verhältnis von

Lehrer-Protagonist und Klasse in der Waagerechten das einer „wachsenden Unruhe und Kampf“ wider. Ganz anders die um die „Unruhe“ herum, auf Bänken ohne Pulte platzierten etwa acht Mädchen. Fast alle scheinen „artig“ in ihre Lektüre vertieft.

Sie erscheinen „außerhalb der Kampfzone“, obwohl die „lärmende“ Spannung der Komposition dieses in Frage zu stellen scheinen; im goldenen Schnitt etwa wendet ein Mädchen mit hochgesteckten Haaren und langgestrecktem Hals dem Betrachter den Rücken zu, das weibliche Becken erscheint durch die beiden Körbe links und rechts gedoppelt, so dass eine erotische Komponente das Geschehen zu grundieren scheint, die durch das „züchtige“ Äußere und die unbestimmt kindlich-jugendliche Körperlichkeit jedoch sofort ironisiert wird. In der Gesamtkomposition des Bildes erscheint diese Figur ein Dreieck zwischen dem sozial arrivierten, aber alten Lehrer und dem ungezogenen, aber mutig-vitalen Schüler aufzuspannen. Am linken Rand fixiert das mittlere der drei sitzenden Mädchen den Betrachter und eine gewisse Ratlosigkeit auf ihrem Gesicht bleibt unbestimmt zwischen dem „inhaltlichen“ und dem „formalen“ Aspekt der Darstellung in der Schwebel. Ist die aufgegebenen Lektüre als letztlich unerheblicher Fetisch eingebettet in den „Klassenkampf“ des alten mit den jungen Männern im Rund und Ring der jungen Frauen? Oder ist dieser Kampf nur drohend-contrastierender Hintergrund und Kolorit für die eigentlich-wahren *Procedere* institutionalisierter Pädagogik? In der rechten unteren Ecke, quasi „epiloghaft“ aus dem Bild heraustretend, beobachtet ein Mädchen diese Szene. Was aber sieht sie?

Die Szene ist einem Turnier nachgestellt. Die jungen Frauen sind vom Kampfgeschehen ausgeschlossen, und doch stehen sie unauffällig beobachtend in dessen Zentrum. Der Kampf des sozial höherstehenden, aber biologisch gealterten Lehrers mit den sozial nicht arrivierten, biologisch hingegen erstarkenden Schülern ist dessen Inhalt; die institutionalisierte Macht der müden Alten steht gegen die reproduktive Vitalität der Jungen – immer wieder aufs Neue. Durch die (Rück-)datierung der Szene auf das Jahr Revolutionsjahr 1848 erhält dieser Kampf eine historisch-politische Konkretisierung. Er verweist auf den „Sonderbundkrieg“ der Schweizer Kantone, der – analog zum gescheiterten Paulskirchenparlament – ebenfalls als Kampf des „Alten“ mit dem „Neuen“ apostrophiert werden konnte. 50 Jahre später scheint der Künstler zu implizieren: Die konkret-historische Ausformung der Szene mag wechseln, im Kleinen wie im Großen – ihre biologisch-kulturelle, „soziobiologische“ Struktur bleibt immer gleich.

Male competition und female choice: Ein auch pädagogisch relevanter Grundsatz?

Warum aber gibt es überhaupt die *zwei* Versionen des *einen* Menschen, und warum treibt diese Tatsache – bzw. Versuche, sie zu relativieren oder zu negieren – die Erziehungswissenschaft in die Unruhe des Denkens? Der entscheidende biologische Vorteil der Zweigeschlechtlichkeit liegt in der genetischen Neustrukturierung der entstehenden Organismen: Durch die Kombination der genetischen Codes zweier Organismen zu einem neuen wird eine viel höhere Variabilität genetischer Kombinationen erreicht. Das erschwert als „intern-primärer“ Effekt Parasiten die Überwindung der genetisch kodierten Abwehrmechanismen, erst „extern-sekundärer“ führt dieses generationelle Generieren von genetisch Neuem, gerade in seiner „Ergebnisoffenheit“, zu einer veränderten Anpassungsfähigkeit an veränderte Umweltbedingungen: (Zufällig) vorteilhafte Kombinationen und die durch sie verursachten Merkmalsausprägungen überleben (besser) und pflanzen sich ihrerseits fort, (zufällig) nachteilige Kombinationen sterben aus. Die Evolution der Organismen von Primitivformen zum *homo sapiens sapiens* ist also selbst ein „Nebenprodukt“ der Zweigeschlechtlichkeit. Die Fortpflanzungsfunktion der Zweigeschlechtlichkeit ist insofern *nicht* das ursprünglich wirksame evolutionäre Prinzip, sie wäre einfacher durch „klonende Ablegerbildung“ o. ä. zu erreichen gewesen. In der Tat können

einige Pilze sogar zwischen geschlechtlicher und ungeschlechtlicher Reproduktion „wählen“; Menschen können das nicht (Mayr, 2006, S. 561). „Man kann also nicht behaupten, Sexualität sei in der Natur als Mittel zur Vermehrung entstanden. Der ursprüngliche biologische Wert der Sexualität liegt im Reparieren und Variieren individueller Erbprogramme. Und das ist bis heute so geblieben“ (Wickler & Seibt, 1998, S. 26). Mannsein und Frausein ist demnach nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch existentiell die schiere Voraussetzung von Menschen, und eben nicht umgekehrt. Dieses gilt sowohl genotypisch für die Evolution der Gattung, ohne Evolution der Lebewesen aus primitiven Urformen gäbe es keinen *homo sapiens sapiens*, als auch phänotypisch für die Existenz des Individuums, es gibt keinen Menschen, der nicht Sohn/Tochter von je Vater und Mutter wäre, *tertium non datur*. Oder anders herum: Nur die Mischung mit einem je fremden Organismus ermöglicht das Weiterleben der je eigenen Genkombination – und auch das nur zu 50%. Die Ausprägung der je eigenen genetischen Mischung ist einzigartig und geht unwiderruflich mit jeder neuen Generation wie ein Fingerabdruck verloren; jeweils nur Mann oder nur Frau zu sein ist die Wunde der menschlichen Existenz, sie erinnert ihn an seine Sterblichkeit.

Dieser Versuch zur (teilweisen) Erhaltung der genetischen Struktur, ein genetischer Egoismus, ist also auf das Soziale angewiesen, eine Gegenüberstellung von (pädagogisch heiklen) egoistischen Genen und (pädagogisch wünschenswertem) altruistischem Sozialverhalten ist biologisch unsinnig; bimorphe Organismen schaffen durch die Notwendigkeit, Gene zu mischen, automatisch das Soziale. Dabei halten Menschen in allen Kulturen teils komplizierte Regeln ein, um eine zu enge Nähe in der Abstammung zu vermeiden (die Kodifikationen des Inzestverbotes gehören dazu), viele Kulturen vermeiden auch eine zu starke Exogamie wegen der Gefahr eines „sich Verlierens“ der eigenen Gene. Dabei können sieben Ebenen von biologisch-genetischen und sozial-kulturellen Faktoren unterschieden werden.

Zuvor sei jedoch auf die spezifischen Besonderheiten der bimorphen Reproduktion eingegangen, denn die beiden Organismen, die ihre Gene mischen, tun dieses zwar gemeinsam, aber eben auf unterschiedliche Art. Da jeder bimorphe Organismus sich also nur als „gepaarter“ fortpflanzen kann, kann er seine genetische Struktur nicht zu 100 Prozent weitergeben. Der Verwandtschaftskoeffizient r beträgt bei Eltern $1/2$, also 50 Prozent.

Die Frage, mit welchen Genen sich ein Organismus zwecks „gene shuffling“ mischen soll, um das „Unsterblichkeitsprojekt Kind“ zu ermöglichen, führt zu verschiedenen sexuellen Strategien.

Hier steht männlichem Quantitätsstreben weibliches Qualitätsstreben gegenüber. Wegen der intrauterinen Austragung des Kindes bindet Reproduktion für weibliche Organismen ungleich mehr und länger verfügbare Ressourcen – als „parentalem Investment“ – als für männliche, es ist qualitativ-selektiv ausgerichtet. Die Anzahl der im Lebenszyklus befruchtbareren weiblichen Eier ist mit 200-500 deshalb evolutionär eher knapp, faktisch kann eine Frau kaum mehr als ein Dutzend Kinder gebären. Für Männer bindet eine einmalige erfolgreiche Eizellen-Befruchtung ungleich weniger Ressourcen, theoretisch würde eine einzige Ejakulation ausreichen, alle Frauen der Welt zu befruchten. Da diese Tatsache theoretisch aber auch für jeden einzelnen Mann gilt, konkurrieren Männer um die reproduktive Ressource Frau, ihr parentales Investment ist deshalb quantitativ-kompetitiv ausgerichtet. Außerdem führt die intrauterine Austragung des Kindes zu einer Vaterschaftsunsicherheit, die postnatales parentales Investment für Männer noch zusätzlich risikoreich macht – „mamas baby is papas maybe“ sagt man scherzhaft im Englischen. Männliches Reproduktionsverhalten ist deshalb idealtypisch schneller und kompetitiver, weibliches abwartender und wählerischer, und dieses Reproduktionsverhalten hat als genuin soziales Verhalten tiefe Spuren in der menschlichen Psyche hinterlassen – so die Soziobiologie. Hierfür haben sich aus dem Englischen die Begriffe von „male competition vs. female choice“ eingebürgert, „männlicher

Kampf und weibliche Wahl“. Weiter unten wird erklärt werden, welche Spuren diese Konstellation bei Männern und Frauen in Bezug etwa auf die Genese und Funktion sozialer Hierarchien hinterlassen hat, und welche Rolle Pädagogik heute bei der Herstellung meritokratisch legitimierter sozialer Hierarchien spielt.

Was als „gute Gene“ gilt, was also sowohl weibliche Attraktion darstellt sowie männliche Konkurrenz motiviert, hängt dabei von seiner Funktion einer möglichst guten Umweltangepasstheit ab – das Prinzip ist eines des „survival of the *fittest*“, des Bestangepassten, und nicht eines „survival of the *strongest*“, des Stärksten.

(Inner-) und zwischengeschlechtliche Konkurrenz (begleitet) auch das **menschliche Partnerwahlverhalten**. Eine reichhaltige Literatur zeigt, wie Männer und Frauen in geschlechtstypischer Weise körperliche, soziale und psychische Merkmale als Entscheidungshilfe bei ihrer Partnerwahl verwenden. (Voland 2000, S. 142 mit Literaturbelegen, Hervorhebungen so im Original)

Ein Beispiel: Die Oberstudienrätin, die aus dem Fenster ihre Schülerin beobachtet, wie sie von einem tätowierten Motorradfahrer abgeholt wird, wird dessen *fitness* anders beurteilen, als die Schülerin selbst – das gleiche wird für den Blick des tätowierten Motorradfahrers bezüglich der *fitness* der beiden gelten. Auch dürfte ein offenes Tragen des Eisernen Kreuzes in Europa 1941 einen anderen sozialen Rang demonstrieren, als fünf oder auch fünfzig Jahre später. Fitness ist immer „fitness in Bezug auf“. Die Partnerwahl als „Wahl guter Gene“ entscheidet sich soziobiologisch also an der (antizipierten) Angepasstheit des möglichen neuen Organismus an seine Lebensumwelt, das gilt im Übrigen für *alle* bimorphen Lebewesen: Eine Anlage-Umwelt-Problematik gibt es insofern für jeden Organismus im Prozess der Evolution, sie ist gleichsam ihr Motor. Die populäre pädagogische und erziehungswissenschaftliche Vorstellung einer Dichotomie von biologisch-konstanter Anlage und sozial-wechselnder Umwelt ist also evolutionsbiologisch gesehen unsinnig - kein Lebewesen lebt in exakt *der* Umwelt, in der und durch die seine Merkmale einst evolvierten (vgl. ausführlich Lenz, 2012). Diese Angepasstheit an die Lebensumwelt ist beim Menschen aber nicht mehr nur durch „traditionelle“ Kriterien wie z. B. Körperkraft, -größe und Schnelligkeit, Ausdauer und Willensstärke definiert. Seine Lebensumwelt ist weitgehend durch ihn selbst geschaffen, der Mensch lebt in einer „zweiten Natur“, in der insbesondere kognitive Leistungsfähigkeit und Leistungen eine überragende Rolle spielen, die die primären, vorwiegend körpergebundenen Faktoren bei der Konkurrenz um reproduktive Ressourcen überspielen können, pädagogisch gesehen wohl auch überspielen sollten. Da Bildung insbesondere in modernen, meritokratischen Gesellschaften über die Allokation in der Arbeitswelt in sozialen Status übersetzt wird, so dass Bildung für den sozialen Status eine kaum zu überschätzende Rolle spielt, kann sie als entscheidendes Selektionskriterium bei der Partnerwahl apostrophiert werden. Damit aber wird Bildung zu einer genuin soziobiologischen Variable.

Sieben Abstufungen des Verhältnisses von Biologie zu Sozialem – von Selbsterhalt und kognitiver Konkurrenz

In welchem Verhältnis nun stehen für die Sozio-biologie ihren beiden Konstitutiva – das Soziale und das Biologische? Ein zentraler Grundsatz der Soziobiologie und seine evolutionäre Genese seien rekonstruiert: Jeder Organismus, jedes Lebewesen strebt zuerst einmal nach Selbsterhalt als Erhalt der eigenen genetischen Struktur. Er wird seine Lebensanstrengungen dem Erhalt seines Organismus widmen; etwas „besseres als den Tod findet er überall“. Vorteilhaft ist hierbei v. a. eine möglichst gute

genetische Anpassung an seine Umweltbedingungen, z. B. ein weißes Eisbärfell, Adleraugen, Elefantenhaut etc. Je angepasster nun ein Organismus an seine Umwelt, desto attraktiver erscheinen seine Gene, desto eher wird sich eine Möglichkeit zur Paarung ergeben.

Beim Menschen scheint sein überproportional ausgeprägtes Großhirn ebenfalls diesem Zweck zu dienen: Es ermöglicht das genaue Analysieren und Interpretieren sozialer Parameter (Gesichtszüge, Stimmäußerungen, Körperhaltungen; Tausch- und Täuschungsgedächtnis).

Soziales Geschehen sensibel wahrzunehmen, zu interpretieren und strategisch darauf zu reagieren, muss während der Menschwerdung mit hohen Anpassungsvorteilen verbunden gewesen sein. Anders wäre die Abhängigkeit menschlichen Verhaltens vom jeweiligen sozialen Milieu kaum zu erklären. (Voland, 2000, S. 15)

Es ermöglicht konsekutiv (arbeitsteilige) Gesellschaftsbildung als spezifische Form der menschlichen Sozialität. Das hat für das Funktionieren menschlicher Kognition, insbesondere auch in der Pädagogik, vielfältige Implikationen:

(Unser) Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Denkapparat (ist) ganz speziell dazu eingerichtet, soziale Einseitigkeiten aufzuspüren. Menschliche Intelligenz ist primär soziale Intelligenz (...). Derartige Kompetenzen können kaum im Zuge einer Evolution entstanden sein, die eine generelle, kontextunabhängige menschliche Intelligenz gefördert hätte, sondern sie wären vielmehr als ganz spezifische Angepasstheiten an das Schwarzfahrer-Problem zu verstehen. (Voland, 2000, S. 164)

Wie aber konnte das menschliche Gehirn so evolvieren, eine Extremform annehmen, die es von allen anderen Lebewesen unterscheidet? Soziobiologisch-pädagogisch gewendet: Warum gibt es Schüler und Lehrer? Die Evolution „höherer“ Lebewesen und ihre Ausdifferenzierung hängt unmittelbar mit der Zweiteilung der Geschlechter zusammen. Dieser Prozess setzte vor etwa 300 Millionen Jahren ein.

Die Notwendigkeit des „gene-shuffling“ führt wie gesagt zur Begrenztheit der individuellen Lebensdauer geschlechtsdimorpher Organismen; sie sterben. Das bedeutet, dass sie nicht ausschließlich in sich selbst investieren können, wollen sie ihre Gene erhalten. Wegen des Inzestverbotes müssen nicht unmittelbar verwandte Gene gesucht werden, um den idealen Wert von $r = 1/2$ zu erreichen. Dieser gilt für eigene Kinder als „hälftige Eigenträger“, aber verringert auch für Enkel, Geschwister, Schwäger, Cousins und Cousinen in verschiedenen Graden etc. Durch das gene-shuffling entsteht also automatisch Sozialität in Form von naher und ferner Verwandtschaft – nicht nur, aber auch beim Menschen. Je geringer nun r , desto ungünstiger für den eigenen Reproduktionserfolg, desto „feindlicher“. Das Verhältnis von fremden zu eigenen Genen ist folglich kein kategorisches, sondern relatives. Je nach Verwandtschaftskoeffizient und Situation kann ein Organismus als „verwandt“ oder „feindlich“ erscheinen, Geschwisterrivalitäten liefern hierfür ein anschauliches Beispiel: Innerhalb der Familie können sie bis zum Siblizid führen, nach außen hingegen Familiensolidarität begründen. Mit dem Prinzip der Verwandtschaft, v. a. eigener Kinder, ist der „kleine“ Übergang vom Biologischen zum Sozialen begründet, niemand ist eine Insel, sondern über Kindschaft ist jeder mit beiden Elternteilen verwandt, ohne dass diese ihrerseits jedoch genetisch unmittelbar verbunden wären – und so weiter in jeder Generation von neuem und in neuer Konstellation. Das gilt sowohl genotypisch für die „Verwandtschaft“ aller Lebewesen, aber auch phänotypisch für die konkrete Verwandtschaft jedes einzelnen – unabhängig von ihrer lebenspraktischen Ausgestaltung.

Der zweite Übergang vom Biologischen zum Sozialen gilt der Interaktion in genetisch nicht (erkennbar) verwandten Kleingruppen. Diese können nämlich auf Grund von Tauschbeziehungen miteinander in friedliche, nicht unmittelbar genetisch determinierte Beziehungen treten. Diese Form des Sozialen ist spezifisch menschlich, da sie einen ausgeprägten kognitiven Apparat für die Kontrolle sozialer Interaktionen voraussetzt. Diese sind erfahrungsabhängig, müssen also vielfach vorgekommen und als verlässlich einschätzbar sein, Betrug muss konsequent bestraft werden, der „gute Ruf“ ist in einem Dorf (oder einer Bildungsinstitution) noch heute etwas, was nicht leichtfertig ruiniert werden sollte. Dieses Verhalten hat evolutionspsychologisch tiefe Spuren im Menschen hinterlassen in Form von Sensibilität für „fremden“ Betrug, aber auch in den Gefühlen „Rache“ und „Schuld“. Es ist vermutlich evolutionär als Strategie in Stammeskriegen entstanden: Zur Abwehr eines „äußeren“ Gegners wurde pragmatisch ein „Burgfriede“ unter „genetisch Fremden“ geschlossen. Als dunkle Seite hat er in der menschlichen Psyche ein latentes Gefühl von Bedrohung und Verrat und die Bereitschaft zu kollektiver „moralistischer Aggression“ als „dunkle emotionale Kehrseite“ eines reziproken Altruismus (vgl. Trivers, 1971, S. 35) hervorgebracht. Es bezeichnet den Übergang von einer naturwissenschaftlich-mechanistisch gedachten Biologie zum geistig-ethisch gedachten Sozialen. Dieser generiert ein Verständnis von Lebenserfolg, der über das Genmaximierungsprinzip hinausgeht, letzteres jedoch als Grundlage hat. Ab hier beginnt sozusagen das spezifisch humane am biologischen Menschen.

Dieses Prinzip der „großen Sozialität“ ist so erfolgreich, dass es sich in der menschlichen Geschichte zunehmend generalisiert zu sozialen Großsystemen – Korporationen, Verbänden, Institutionen, Staaten, übernationalen Organisationen –, in denen die Betrugskontrolle und -bestrafung institutionalisiert ist und deren soziale Regeln „arbeitsteilig“ zu einem verbesserten Leben aller führen (sollen). Auch ohne genetische Verwandtschaft (in der eigenen Familie) oder konkrete positive soziale Erfahrungen (im „Dorf“) können eine Vielzahl von Tauschbeziehungen mit völlig Fremden „gewagt“ werden, nicht zuletzt in einer Vielzahl von staatlichen und privaten pädagogischen Institutionen.

Nach diesem Sprung von der „kleinen“ zur „großen“ Sozialität generieren Menschen schließlich als letzte Stufe „Kultur“ – so postuliert Richard Dawkins (1976, S. 189). Personenindifferent, jenseits von genetischer Verwandtschaft, jenseits von positiven oder negativen, persönlichen oder kollektiven sozialen Erfahrungen, ja jenseits von lebenden Organismen überhaupt, funktioniert diese als Technik symbolischer“ Reproduktion: Dieses Imitieren von Kompetenzen nicht verwandter, ja nicht einmal bekannter, vorwiegend toter Personen liegt beispielsweise der Benutzung von Sprache(n) zwecks Kommunikation und Expression, der Benutzung von Schrift(en), Kunst und Musik, formaler Logik etc. zu Grunde. Diese von Dawkins analog „Meme“ genannten „Kulturpartikel“ funktionieren nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie die Evolution der Gene: Was sich als Anpassungsvorteil herausstellt, wird tradiert, neu kombiniert und eventuell potenziert, der Rest stirbt aus. (Kultusministerielle Curriculum-Diskussionen etwa versuchen, diesen Prozess zu institutionalisieren.) Mehr noch: Meme und Gene evolvieren dialektisch, der große Neokortex des Menschen kann als evolutionäre „Antwort“ auf die extrem differenzierten Wahrnehmungs- und Kognitionsbedürfnisse verstanden werden, die sich aus der erhöhten Sozialität des frühen Menschen ergaben et vice versa. Ausgehend von der Evolution der Lebewesen durch nicht zielgerichtetes gene-shuffling entwickelte sich im Menschen eine Weiterentwicklung des Genmaximierungsprinzips auf verschiedenen sozialen Ebenen hin zu einer „zweiten Natur“, die weitgehend als symbolischer Austausch, Wettbewerb und Maximierungsstreben von Kulturpartikeln zu beschreiben ist. Sie ist ureigenstes Geschäft von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Es ergeben sich also sieben verschiedene Systemebenen des Sozialen.

Soziale Systemebene
1. Selbsterhalt, Überleben
2. Auswahl/Gewinn/Bindung eines Fortpflanzungspartners
3. Eigene Kinder
4. Verwandtschaft
5. Soziale Nahbeziehung: „Dorf“
6. Soziale Fernbeziehung: „Staat“
7. Symbolische Beziehungen: „Kultur“

Abbildung 2: Sieben Stufen des Sozialen

Insbesondere zwischen Eltern und Lehrern kommt es dadurch zu einem strukturellen Konflikt: Während Lehrer kein unmittelbar genetisch begründetes Interesse an den Schülern haben (dürfen) und die Form ihrer pädagogischen Dienstleistungen auf der Ebene personenindifferenter „sozialer Fernbeziehungen“ (6. Ebene) und den Inhalt auf der Ebene „symbolischer Reproduktion“ (7. Ebene) verorten (können), greift Schule in das biologisch-genetische Interesse von Eltern an ihren je eigenen Kindern ein (1. bis 3. Ebene): Einerseits marginalisiert die Institution Eltern als Nicht-Experten im Erziehungsprozess, andererseits verspricht sie ihnen eine bessere soziale Allokation durch staatliche Experten; Eltern wollen das Beste, Lehrer das Bestmögliche für Ihre Kinder/Schüler, die gegenseitige Wahrnehmung ist davon geprägt. Lehrer empfinden Eltern oft als störend und egoistisch, Eltern diese wiederum als anmaßend bei ungenügender Leistung für das je eigene Kind. Schüler selbst hingegen finden v. a. in den eigenen Eltern ein Modell für Imitationslernen,

schließlich haben – im Regelfall – Eltern ein evolviertes, gen-egoistisches Interesse an dem Wohlergehen ihrer Kinder, weshalb die Lernprogramme der Kinder evolviert sind, mit mehr Vertrauen ihren Eltern als Fremden [z. B. Professionellen, M. M.] zu begegnen. (...) (Es lassen sich) heranwachsende Menschen (...) nicht wahllos auf alles Denkbare kulturell prägen. Der biologische Imperativ mit seinem evolvierten genetischen Eigeninteresse, seinen evolvierten Präferenzen und Entwicklungs- und Verhaltensstrategien übt hier Zensur aus und verhindert eine willkürliche kulturelle Indoktrinierbarkeit. (Voland, 2000, S. 25f.)

Elternsprechtage und -abende wären in dieser Hinsicht ein interessantes erziehungswissenschaftlich-soziobiologisches Forschungsfeld. Gleichzeitig ist soziobiologisch gesehen die Investition in Bildung eine Langzeitinvestition in den sozialen Status, die sich in einem höheren Reproduktionserfolg „später“ auszahlen soll, sie setzt eine politische, soziale und ökonomische Planungssicherheit als Grundlage für jede langfristig angelegte Bildungsbiographie voraus. Und: Selbst dort wo Bildung weitgehend verstaatlicht ist – wie in Deutschland etwa – führen ressourcenintensive Bildungsinvestitionen (in Form von Zeit, Betreuung, Kindertransport, extrakurrikularen Gebühren etc.) zu einer geringeren Kinderzahl, parentales Investment wird konzentriert.

Für die Geschlechtervariable führt die Gleichberechtigung der Geschlechter in reproduktive Aporien, die sich im globalen Norden bereits demographisch niederschlagen. Wir hatten dargestellt, dass für Männer der Reproduktionserfolg mit dem sozialen Status, den sie erreichen, korreliert. Frauen suchen sich vor allem die Männer als Partner für Kinder aus, die dem Nachwuchs Sicherheit bieten können, dieses verspricht der soziale Status des Mannes; Frauen suchen nach Hypergamie, „Heirat nach oben“.

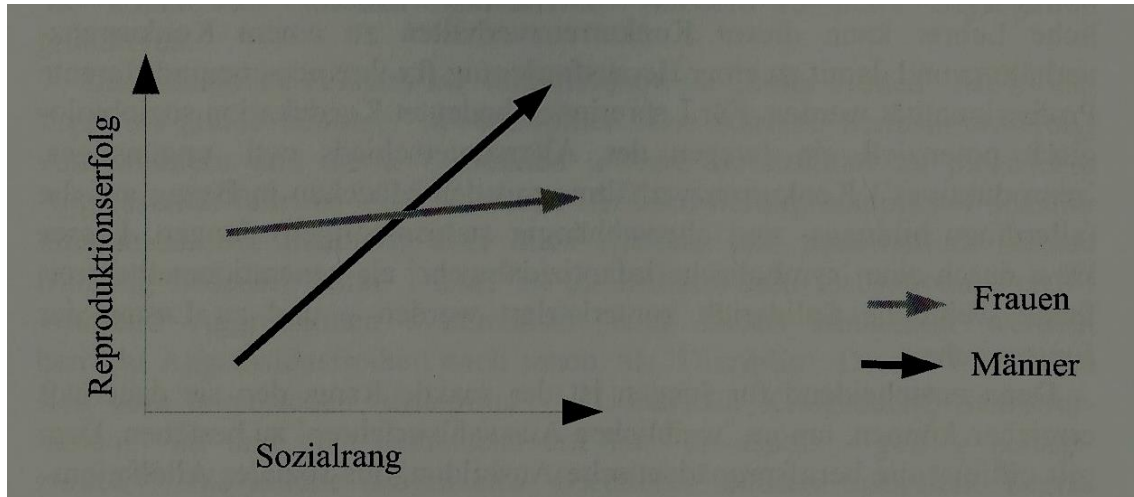


Abbildung 3 „Sozialer Status und Reproduktionserfolg“ (nach Voland, 2000, S. 268)

Traditionell wurde dieser höhere soziale Stand des Mannes durch seine Berufstätigkeit „automatisch“ erzeugt, gesellschaftlich war eine Frau traditionell v. a. über die soziale Position ihres Mannes definiert. Dass hier ein soziobiologischer Mechanismus tätig sein könnte, zeigt die Tatsache, dass Frauen in „ungerichteten“ Gesprächen sich v. a. über ihre Familie, Männer v. a. über ihre Arbeit definieren. Durch die Berufstätigkeit von Frauen nun ist dieser statusgenerierende Automatismus von Berufstätigkeit zwischen den Geschlechtern weggefallen. Die Debatte um „gleiche Löhne für gleiche Tätigkeiten“ hintanstellend sei konstatiert, dass sich Frauen in der globalisierten Arbeitswelt tendenziell den gleichen sozialen Status erarbeiten können wie Männer. Mehr noch, eventuell müssen sie dieses sogar, zum einen, weil die Gewinnung eines Partners v. a. im sozialen Nahbereich geschieht (an der Universität oder auf den entsprechend akzessiblen Hierarchieebenen des Arbeitsplatzes z. B.), zum zweiten aber auch, weil die Steuerlast im modernen Sozialstaat den angestrebten Lebensstandard durch einen Verdiener nicht mehr gewährt. Die Aporien sind unmittelbar einsichtig und reproduktiv dramatisch:

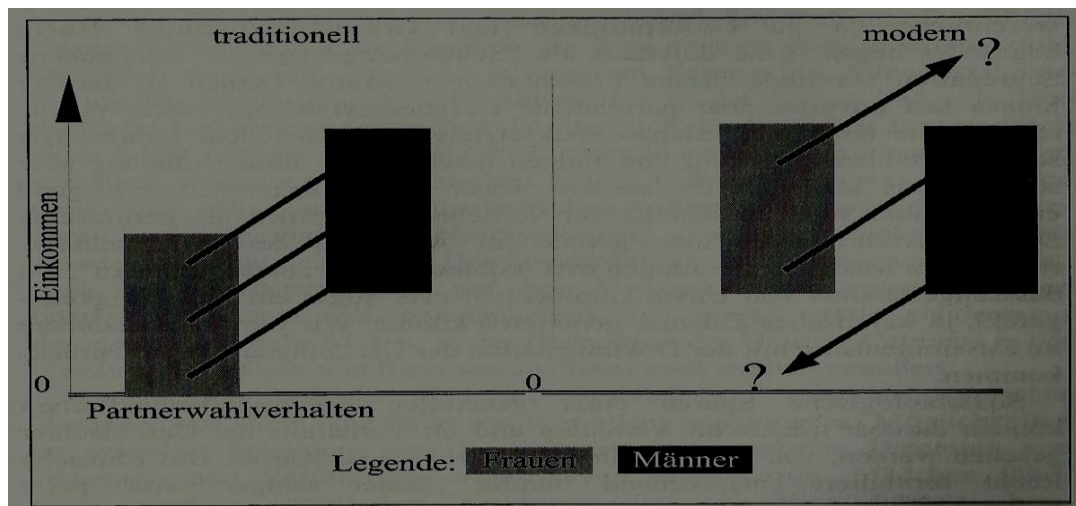


Abbildung 4: Hypergamie und sozialer Stand – traditionell und emanzipiert

Zwei Segmente werden durch diese Verschiebung im Hinblick auf Hypergamie prekär. V. a. akademisch ausgebildeten, sozial hochstehenden (also gutverdienenden) Frauen steht kein ausreichendes Segment sozial (noch) höherstehender Männer mehr gegenüber, und sozial niedrigen, geringverdienenden Männern steht kein Segment nicht arbeitender Frauen mit noch niedrigerem sozialen Status gegenüber. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass im ersten Fall die Klagen am lautesten, im zweiten aber die Probleme vielleicht noch größer sind. Denn diese „Passungsprobleme“ verhindern, dass sozial schwache, oft bildungsferne junge Männer überhaupt noch in eine Bildung investieren, die ohnehin keine Hypergamieversprechen mehr erfüllen kann. Soziobiologisch gesehen könnte das Entstehen von – insbesondere ethnisch und religiös definierten – „bildungsfernen“ Parallelkulturen mit betont traditionalistisch-patriarchalischen Zügen und einer körperbetonten Männlichkeit und sein Gegenstück, die demonstrative Verweigerung von „gleichberechtigter“ Mädchen- und Frauenbildung und ein bewusst traditionalistisch-antimodernes Frauenbild, eine durchaus postmodern-phantasievolle Antwort auf eben diese neue Patt-Situation darstellen. Diese jungen Männer scheinen nicht zu brauchen, was reproduktiv für sie ohnehin nicht funktioniert.

Aber auch die „Passungskonflikte“ im Segment der gutverdienenden, sozial hochstehenden Frauen und ihre teilweise fast schrille Artikulation nicht mehr nur im universitär-feministischen Umfeld gehorchen soziobiologischer Logik. Denn die Erarbeitung des sozialen Status' durch institutionalisierte Bildung und subsequenten Aufstieg im Beruf kostet Zeit. Zeit, die für die biologische Reproduktion dann fehlt. Denn die intrauterine Austragung des Fötus ist biologisch nicht unbegrenzt verschiebbar, Frauen arbeiten also paradoxerweise auf einen sozialen Status hin, der ihre Reproduktion biologisch immer unwahrscheinlicher, irgendwann unmöglich macht. Der Gleichheitsimperativ in Geschlechterdingen als einer Mischung von sozialphilosophischer Emanzipation und ökonomisch zunehmend unumgänglicher sozialer und geografischer Mobilität, führt also zu dem Paradox, dass er global soziale und ökonomische reproduktive Verhältnisse schafft, die vermutlich in ihrer Perfektion in der Menschheitsgeschichte in dieser Breite noch nie bestanden haben – und dass er eben diese Reproduktion für einen wachsenden Anteil bildungsferner Männer und akademischer Frauen unter den Auspizien der Hypergamie gleichzeitig verunmöglicht.

Aber auch für die Frauen, die in Bildung investiert haben und sich gleichzeitig (oft spät) reproduziert haben, ist die biologische Reproduktion mit Aporien behaftet. Eine erfolgreiche Reproduktion ist für sie für weitere berufliche Anstrengungen eher demotivierend, die soziobiologische Unsicherheit bezüglich der Investition in ein „Unsterblichkeitsprojekt Kind“, die ewig-weibliche, qual-lustvolle

Frage „Welchen soll ich nehmen?“, ist im Sinne von „female choice“ entschieden. Der Kampf um den eigenen sozialen Status und damit die Akzessibilität zu sozial hochstehenden Männern ist ebenso entschieden, der reproduktive Fokus liegt in den nächsten Jahren auf dem realen eigenen Kind, hier können die reproduktiven Ressourcen am ökonomischsten eingesetzt werden. Für Männer liegt der reproduktive Fokus hingegen auf einer Steigerung (oder zumindest dem Erhalt) des sozialen Status, da dieser unmittelbar zu verbesserten Ressourcen für das reale eigene Kind und einer besseren hypergamen, dauerhaften Bindung der Mutter an den Vater führt, hier werden die männlichen Ressourcen am effektivsten eingesetzt. Biographisch bilanzierend definieren sich Männer – soziobiologisch schlüssig – häufig darüber, wo sie arbeiten, Frauen, mit wem sie verheiratet sind. Gegenläufige Tendenzen sind v. a. bei temporären Bindungen beobachtbar, statistisch ist das Muster aber weiterhin dominant (ausführlich Buss, 2004, S. 151 bzw. S. 239). Nicht nur für die Hochschulpädagogik liegt hierin ein Dilemma begründet, sondern auch im Sinne der gesamtgesellschaftlichen Investition in v. a. hochschulische weibliche Bildung und ihre Amortisation. Ökonomisch und gerechtigkeitstheoretisch scheint Frauenbildung unverzichtbar, individuell und kollektiv führt sie in unübersehbare und unumkehrbare reproduktive Aporien. Werden traditionellere, reproduktionsfreundlichere Gesellschaften gebildet, aber eben buchstäblich unfruchtbare Gesellschaften auf Grund ihrer schieren Existenz in einem „Kampf der Bildungskulturen“ schon bald überwinden? Erziehungswissenschaft ist keine Hellschere, allerdings lässt sich biologisch unzweifelhaft konstatieren, dass nicht geborener Nachwuchs sich seinerseits nicht reproduzieren wird können.

Welche soziobiologischen Mechanismen kommen im Falle einer ausbleibenden Reproduktion auf der 3. Ebene zum Tragen? Verhindern persönliches Partnerwahlverhalten und/oder soziale Kodifizierungen, biologische Tatsachen und/oder biographische Entscheidungen eine direkte genetische Reproduktion, so gewinnen die anderen sozialen Selektionsmechanismen einer „symbolischen“ Fitnesssteigerung an Gewicht. Das gilt für die Ebene des Selbsterhaltes ($r=1$) durch Techniken wie Körperbewusstsein, Wellness, Reisen, Dating ohne Reproduktionsabsicht etc., die Sorge um sich wird zum Lebensinhalt. Eine Aufwertung erfahren auch die Ebenen jenseits von realer Elternschaft durch Nepotismus (Investition in Nichten, Neffen etc.; $r<1/2$). Es zieht seine pädagogische Relevanz vor allem aus einer Aufwertung der 5.-7. Selektionsebene: Die Investition in soziale Netzwerke, politisches Engagement und kulturelle Bildung ist in soziobiologischer Interpretation ein Kompensationsmechanismus, der durchaus ausgesprochen pädagogikkompatible Züge tragen kann, die pädagogische Diskussion um „Teenager-Schwangerschaften versus Schulabschluss“ wäre ein Beispiel.

Während reale Reproduktion für Frauen kognitiv demotivierend wirkt, scheint deren Ausbleiben zu einer Verstärkung kognitiver Anstrengungen zu führen. Eine starke Kongruenz von Einkommen und sozialem Status auch für Frauen führt also in modernen, „autonomen“ Geschlechterverfassungen fast notwendigerweise in reproduktive Aporien: Erhöhen Frauen ihren Bildungsstand durch längere Ausbildungszeiten und anspruchsvollere Partnerwahlkriterien geht dieses u. U. zu Lasten realer Reproduktion. Verzichten sie darauf, verzichten sie individuell auf einkommensabhängig gedachten sozialen Aufstieg, kollektiv auf eine Hebung des allgemeinen Bildungsstandes in der hochkompetitiven Wissensgesellschaft.

Für Männer bedeutet die Einbeziehung von Frauen in die kognitive und soziale Konkurrenz eine eventuell verwirrende Notwendigkeit zur Vermischung von „beschützend-männlichem“ und „konkurrierend-männlichem“ Verhalten. Dabei können von Seiten der Frauen leicht Ansprüche an eine „Ritterlichkeit“ gestellt werden, die im gleichen Moment als „überholt und machista“ desavouiert werden. „Beschütz' mich gefälligst, denn ich brauche Dich nicht“ könnte man dieses Paradoxon artikulieren. Die juristische Verfasstheit der Geschlechterverhältnisse in der westlichen Welt hat darüber

hinaus festgelegt, dass der – teilweise forcierten – Gleichberechtigung von Frauen in der Arbeitswelt keine Gleichstellung der Männer in der Familienwelt (bisher) gefolgt ist. Hier ist eine weibliche Vorrangstellung, die noch aus der Zeit stammt, in der weibliche Berufstätigkeit und ökonomische Autonomie Ausnahmen waren, nicht ab- sondern ausgebaut worden. Die unterschwellige „naturrechtliche“ Begründung, nur Frauen reproduzierten sich, ist dabei soziobiologisch und biologisch gesehen unhaltbar. Die Antizipation einer durch ebendiese juristische Verfasstheit geprägten erwachsenen Lebenswirklichkeit dürfte in nicht unerheblichem Ausmaß für die gegenwärtige Jungenmisere mitverantwortlich sein, in vielen Fällen ist es zusätzlich bittere biographische Familienerfahrung junger Männer.

	Soziale Systemebene, Aufgabe	Maßnahmen	Ambivalenzen	Prinzip, Entdecker
1	Selbsterhalt, Überleben „Wie überleben?“	Körperliche Reproduktion (essen, schlafen, Sicherheit)	„tickende Lebensuhr“	„survival selection“ (Darwin, 1859)
2	Gewinn eines Fortpflanzungspartners „Wie Generhalt sichern?“	Herausstellung von Fitnessmerkmalen (Körperpflege, Make-up, Statussymbole etc.)	Ausschaltung von Konkurrenten	„sexual selection“ (Darwin, 1859)
3	Eigene Kinder „Wie Fortpflanzung sichern?“	Langzeitinvestition in „Unsterblichkeitsprojekt Kind“	Anzahl und Zeitpunkt von Kindern, Entwöhnungskonflikte, Geschwisterrivalität	„gene shuffling“ (William Hamilton, 1964)
4	Verwandtschaft „Wie Fortpflanzung optimieren?“	Verlässlichkeit v. a. in Krisensituationen, Erbschaften	Grade von Abstammung bestimmen, Altruismus, Nepotismus	„parental investment“ (Robert Trivers, 1972)
5	Soziale Nahbeziehungen: Nachbarn, „Dorf“ „Wie kann wiederholt-arbeitsteilig von den Leistungen Bekannter profitiert werden?“	Tauschgedächtnis, Verlässlichkeit, Pflege von Kontakten, „guter Ruf“	Gewinn-Verlust-Rechnungen, latente Betrugsangst, Gefühle von „Rache“ und „Schuld“	„Spieltheorie“ (Maynard Smith, 1972)
6	Soziale Fernbeziehungen: Institutionen, „Staat“ „Wie kann anonym-verlässlich von den	Steuerzahlungen, Kriegsdienst, juristisch personen-indifferente Rechte und Pflichten	„Barmherziger Samariter“, abstrakte ethisch-juristische Konzepte, auch Xenophobie und Genozid	„Schwarzfahrer-Dilemma“ (Barakow/Cosmides/Tooby, 1992)

	Leistungen Unbekannter profitiert werden?“			
7	Symbolische Beziehungen: „Kultur“ „Wie können welche Informationen über Zeit und Raum erhalten bleiben?“	Sprache, „Mentalität“, kulturelle und religiöse Überzeugungen und Werte	„Kampf der Kulturen“	„gene-culture co- evolution“ (Dawkins, 1976)

Abbildung 5 „Ebenen der Interdependenz von Biologie und Sozialem“

Kann und soll Erziehung androgynisieren?

Kann Erziehung geschlechtstypische Eigenschaften nivellieren oder potenzieren? Welchen Einfluss hat Erziehung auf die Ausprägung der Geschlechterdichotomie, kann sie verstärkend „gendern“ bzw. nivellierend „androgynisieren“? Die Diskussion um die flächendeckende Einführung der Koedukation etwa hatte in den 1920er Jahren kulturapokalyptische wie sexualmessianische Züge gleichermaßen in die Debatte um diese Frage gebracht. Das gegenwärtige gender-mainstreaming setzt die Antwort als bekannt voraus: „Geschlecht wird erlernt“. Die Frage selbst erscheint deshalb obsolet, sie ist es aber nicht: Macht Bildung für die Geschlechtervariable in einem soziobiologischen Sinn überhaupt einen Unterschied, und wenn ja, welchen? Oder kann man sich Gendersensibilisierung sparen, da Männer und Frauen dadurch nur ihr geschlechtstypisches Verhalten in andere Worte und Gesten kleiden (müssen)?

Verhalten ist immer Verhalten zu etwas oder jemandem. Entscheidende Bedeutung käme in der Folge also der Operationalisierung der Variablen „geschlechtstypisches Verhalten“ selbst zu. Ein jungenskeptischer Subtext in der Form einer „pathological science“ kann dabei in vielen Publikationen zum Thema „geschlechtertypisches Verhalten und Erziehung“ durchaus ausgemacht werden, kaum jedoch eine klare Operationalisierung mit Falsifizierungspotenzial. Was also ist „geschlechtstypisches Verhalten“? Was ist geschlechtstypisches Verhalten von Jungen? Von Mädchen? Von Jungen gegenüber Jungen? Gegenüber Mädchen? Wir schlagen vor, die Variable „geschlechtstypisches Verhalten“ zu trichotomisieren. Denn „Verhalten“ ist seiner Natur nach immer „Verhalten zu etwas / jemandem“, niemand verhält sich per se.

- Ein geschlechtstypisches Verhalten von „Männern unter Männern“ ist v. a. auf *Statushierarchisierung* fokussiert, dem dient soziale Interaktion. Männliche soziale Hierarchisierungsbestrebungen (von der Kleingruppe bis zu überstaatlichen Institutionen) sind insofern eine Funktion ihrer soziobiologischen Evolution als Männer, nicht *vice versa*. Jeweils kulturell kodierte Bestrebungen zu dauerhafter Hierarchisierung sind also kein Defizienzmodus männlichen Sozialverhaltens, allerdings sind sie intergenerationell oft wenig pädagogikkompatibel. Aggression äußert sich vor allem als Degradierung innerhalb der Hierarchie, sie ist direkt statusbezogen. Das gilt fürs Raufen ebenso wie für den Konferenzbeitrag oder die Wahl zum Vorsitzenden.
- Ein geschlechtstypisches Verhalten von „Frauen unter Frauen“ ist v. a. auf *Intimität und Nähe* fokussiert, dem dient soziale Interaktion. Weibliche soziale Intimitätsbestrebungen und die Mechanismen von sozialer In- und Exklusion sind insofern eine Funktion ihrer soziobiologischen Evolution als Frauen, nicht *vice versa*. Diese Intimität ist ihrer Natur nach begrenzt, Aggression äußert

sich vor allem als Exklusion, sie zielt indirekt auf die Beziehung, nicht so sehr direkt auf den Status. Das gilt für das Ausplaudern von Geheimnissen wie für das Streuen von Gerüchten bis hin zur Falschanklage vor Gericht, es kann aber auch als Typus der „überlegenen Helferin gegenüber dem Dummerchen“ durchaus sehr pädagogikkompatible Züge annehmen.

- Ein geschlechtstypisches Verhalten „zwischen Männern und Frauen“ ist v. a. auf *männliches Imponieren* (nicht zu verwechseln mit Dominieren) und *weibliche Verführung* fokussiert, dem dient zwischengeschlechtliche soziale Interaktion. Beide Bestrebungen sind insofern eine Funktion der jeweiligen soziobiologischen Evolution als Männer und Frauen, nicht *vice versa*. Soziobiologisch gesehen ist das Verhältnis von Männern und Frauen ein komplementäres, sie ergeben eine reproduktive Einheit. Aggressionen verursachen aber Statusenttäuschungen und damit schnell verbundene vermutete und/oder reale sexuelle Untreue. Beide Geschlechter können dabei gemeinsam in eine „Gewaltspirale“ geraten, die sich von psychischer zu physischer zu staatlich-struktureller Gewalt steigern kann. Die Kodifizierung dieser erlaubten oder verbotenen männlichen bzw. weiblichen Aggressionen, dessen „was geht und was nicht geht“, ist stark kulturell bestimmt. In westlichen Gesellschaften ist vor allem strukturell-staatliche Gewalt faktisch Frauen gegenüber Männern besser zugänglich (vgl. Bock, zit. n. Meier, 2015, S. 125).

Geschlechtstypisches Verhalten kann in diesem Verständnis verschiedene „soziokulturelle Artikulationen“ annehmen. Zu Grunde liegen ihm jedoch immer evolvierte, „feste“ soziobiologische Muster. Es ist insofern fraglich, von „tradierten Rollen“ in Bezug auf Geschlechtstypisches Verhalten zu sprechen und der Forderung nach einer „vernünftiger“-demokratischen Angleichung der Verhalten das Wort zu reden. Fraglich auf der epistemologischen Ebene, da Ursache und Wirkung verwechselt werden. Fraglich aber auch auf der politisch-moralischen Ebene, deren Handlungsabsichten legitimationsbedürftig bleiben. Männer und Frauen haben unterschiedliche soziobiologische Verhaltensdispositionen a priori, sowohl untereinander als auch miteinander, dieses generiert soziale Interaktion; die soziale Interaktion generiert hingegen nicht ursächlich diese geschlechtertrichotomisierte Unterschiedlichkeit. Als genetisches Programm im Laufe der Evolution erworben offenbart geschlechtstypisches Verhalten den ethologischen Polymorphismus einer „relativen Sensibilität“ oder „relativen Stabilität“ gegenüber Umwelteinflüssen, dieses jedoch relativ unabhängig von der spezifischen Eigenart eines Individuums innerhalb einer Population (vgl. Heschl, 1998, S. 123; zusammenfassend über die Anlage-Umwelt-Problematik vom soziobiologischen Standpunkt Barkow, Tooby & Cosmides, 1992, S. 19; diskursanalytisch Lenz, 2012). Nicht nur jeder enttäuschte Liebhaber und jede enttäuschte Liebhaberin ist sich sicher: „Sie sind doch alle gleich, immer wieder!“

Zum zweiten müsste die Variable „Erziehung“ operationalisiert werden. Welche Erziehung andrognisiert? Und wie? Und welche Variablen menschlicher Erziehbarkeit werden von dieser andrognisierenden Bildung beeinflusst? Kognitive, emotionale, soziale, ästhetische, motorische, haptische, spirituelle? Wir hypostasieren:

- In koedukativen Kontexten werden männliches Imponier- und weibliches Verführungsverhalten als „geschlechtstypisch“ ausgeprägter, in segregierten Kontexten männliches Hierarchisierungs- und weibliches Intimitätsstreben als „geschlechtstypisch“ ausgeprägter beobachtet werden.
- Je größer die soziobiologischen Unterschiede, desto größer der potentielle Einfluss von Erziehung:
- Am geringsten fallen die Effekte im kognitiven Bereich aus.
- Stärkere Effekte dürften im Bereich des emotionalen Erlebens und der sozialen Interaktion zu erwarten sein.

- Auch im ästhetischen Bereich dürften Effekte zu erwarten sein, vor allem auch im Sinne des „Explorierens von Neuem“.
- Im motorischen Bereich (Sport) ist Segregation wegen der „Offensichtlichkeit“ der Geschlechterunterschiede ohnehin weitgehend pädagogische Praxis (zur empirischen Absicherung vgl. Meier, 2008).

Die Forschungsliteratur zum Thema „gender“ scheint hingegen in der Mehrzahl der Publikationen einer argumentativ-rhetorischen Figur zu folgen, deren Begriff des Geschlechtsspezifischen Verhaltens diffus zwischen ethologischen und moralisch-politischen Kategorien changiert. Männliches und weibliches Sozialverhalten generell, in edukativen Kontexten im Speziellen, wird als Ergebnis und Ausdruck dichotomisierender, soziohistorischer Fehlentwicklungen angesehen. Gleichzeitig wird eine universelle soziale Formbarkeit von Geschlechtertypischem Verhalten postuliert, die dann in edukative Verfügungsgesten münden. Vermeintlich geschlechterneutrales Verhalten wird in „enharmonischer Verwechslung“ schnell in weibliches – als pädagogikkonformes – Sozialverhalten uminterpretiert. Die klassische Theodizee, die Frage nach der irritierenden Sünde in der besten aller möglichen Welten also, bleibt aber auch hier: Wenn doch beide Geschlechter auf alle möglichen Verhaltensweisen hin konditioniert werden können, warum setzen sich in der Praxis immer die falschen durch?

Welches Geschlechtstypische Verhalten in welchem Kontext „pädagogisch wertvoller“ ist, ist letztlich in bildungstheoretischen und politischen Axiomen begründet, die reflektiert werden müssten. So könnte die größere Fokussierung auf Disziplin bei segregierten Männern dem Lern-Anliegen der entsprechenden Institutionen durchaus entgegenkommen, eventuell auch einem „männlicheren“ Habitus. Der „protektierende“ Charakter weiblicher Segregation könnte in Konflikt mit Leistungs- und Konkurrenzorientierung geraten. Die starke Fokussierung auf die Aspekte Imponieren und Verführen in geschlechtergemischten Kontexten könnte disziplinarisch kontraproduktiv sein, das Geschehen liefe schnell Gefahr, am Lehrer und der Lehrerin vorbeizulaufen. Sie stellen aber andererseits eine Einübung auf die (gemischtgeschlechtliche, und nicht mehr zu segregierende) Arbeitswelt dar.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass geschlechtstypisches Verhalten kontextabhängig vom jeweiligen gemischten bzw. getrennten Kontext verstanden werden muss. Geschlechtstypisch für koedukative Kontexte ist demnach Imponier- und Verführungsverhalten unter tendenzieller Ausblendung von Lehrern. Geschlechtstypisch für weibliche segregierte Kontexte ist protektierende, damit aber auch exklusive Gruppenbildung. Geschlechtstypisch für männliche segregierte Kontexte ist eine stärkere Disziplinierung, eventuell mit Bereitschaft zu (spielerischer) Aggression nach außen. Die pädagogische Bewertung geschlechtstypischen Verhaltens hängt von bildungstheoretischen und politischen Annahmen ab, die offengelegt und legitimiert werden müssten. Die Implikationen soziobiologischer Theorie auf Bildung sind so vielfältig wie spekulativ, empirische Forschung existiert wie gesagt bisher kaum. Further study needs to be done ...

Lehrer übernehmen Elternaufgaben und konkurrieren dadurch letztlich mit diesen, ohne ein genetisches, generationendifferenzierendes Interesse an den Kinder zu haben – ohne aber auch auf der generationenkonformen, zwischengeschlechtlichen Ebene institutionell eines haben zu dürfen; soziobiologisch gesehen eine (auch motivational) schwache Ausgangsposition. Auch die Selektion dessen, was sich als „Meme“ kulturevolutionär durchsetzt – und auszugsweise als Bildungsinhalt in Schulen endet –, kann sinnvollerweise nicht den Eltern oder gar den Schülern überlassen werden. Selbst Lehrern wird es bildungsadministrativ als Lehrplan „verordnet“ – die Offenheit evolutionärer

Prozesse der „Meme-selektion“ als dessen, was kulturell „gilt“, macht aber eine Letztbegründung unmöglich. Der didaktischen Moden waren und sind bekanntlich viele ...

Erinnert seien auch die gruppendynamischen Prozesse von Inklusion und Exklusion, die sich aus dem unterschiedlichen Grade der genetischen Verwandtschaft in Abhängigkeit von der Ethnie in Lerngruppen bei Bildungsprozessen ergeben können. Denn die relative genetische, soziale und kulturelle Verwandtschaft begründet das Verständnis von eigen und fremd, feindlich und freundlich. „Relativ“ fremde Gene (und Meme) werden als feindlich, da dem eigenen Reproduktionserfolg abträglich, eingestuft. Es scheint dabei einen pädagogischen wie erziehungswissenschaftlichen Konsens gleichermaßen zu geben, Ethnie in Analogie zur sozialen Schicht oder Religion als „soziales Konstrukt“ zu behandeln und dessen „Dekonstruierbarkeit“ zu betonen. Dafür spricht vieles, v. a. wenn man sich den „relativen“ Charakter genetischer Verwandtschaft vor Augen führt. Dieser „soziale Konstruktcharakter genetischer Verwandtschaft“ relativiert aber nicht seine kommunikative Wirksamkeit, v. a. in sozialen Settings, in denen er sich wegen einer starken Dichotomisierung beider Gruppen quasi „aufdrängt“ (als „die Türken“ und „die Deutschen“ etwa) und in denen andere Variablen (z. B. eben Bildungserfolg) traditionell weniger hoch bewertet sind, wohl auch, weil sie ein ungünstigeres Selbstbild (als „gebückter Bildungsverlierer“ statt „rechtgläubig-aufrechter Türke“ etwa) zur Folge hätten.

Besonders prekär ist die Bewertung der Frage nach der genetischen Heredität der Variable Intelligenz. Hätten die „genetischen“ Variablen „Ethnie“ und „Familie“ den entscheidenden Einfluss auf diese für eine meritokratische Gesellschaft entscheidende Schlüsselvariable, und nicht „Bildung“ selbst, so stellte eben diese genetisch (mit-)bedingte genetische Vererbbarkeit von Intelligenz leistungsoffene Bildungssysteme und ihre soziale Funktion „gerechter“ sozialer Allokation strukturell in Frage. Herrnstein errechnet eine starke Korrelation zwischen Intelligenz von Eltern und der Intelligenz ihrer Kinder einerseits (Herrnstein & Murray, 1996, S. 105-110), Ethnie und Intelligenz andererseits (Herrnstein & Murray, 1996, Kapitel 13). (Die sogenannte Sarrazin-Debatte kann letztlich als eine – vielfach falsch rezipierte – Übertragung der Herrnstein-Debatte in den USA der späten 90er nach Deutschland verstanden werden.)

Im Laufe der Evolution sind durch die unterschiedlichen reproduktiven Strategien von Männern und Frauen zwei Beziehungsmuster evolviert, die für genuin weibliche und männliche Gruppenbildung ausschlaggebend sind. Diese auch in pädagogischen Kontexten beobachtbaren Strategien sind

- weibliche Infantizid-Abwehr und
- „male bonding“ (Lionel Tiger).

Aus der Aggression gegen genetisch Fremdes rührt nämlich der soziobiologisch „sinnvolle“ mütterliche oder väterliche Infantizid her. Die Vernachlässigung bis hin zur Tötung „übernommener“ Kinder eines neuen Weibchens durch ein Männchen ist eine häufig beobachtete genetische Strategie: Ihren reproduktiven Wert kann das „alte“ Männchen, Vater der Kinder, nicht mehr garantieren, dem „neuen“ Männchen, Partner der Mutter, sind sie neuer, eigener Reproduktion hinderlich, da sie Ressourcen binden. Dagegen wehren sich die Weibchen u. U. mit einer kollektiven Paarungsverweigerung gegenüber Eindringlingen, um den Infantizid zu verhindern. „[Diese] Sozialität – entstanden entweder über den protektiven Zusammenschluss von Weibchen oder über individuelle Männchen/Weibchen-Partnerschaften – wäre demnach als adaptive Antwort auf männliche sexuelle Aggression zu verstehen“ (Voland, 2000, S. 35). Diese soziobiologisch verankerte Strategie weiblicher Anti-Männer-Solidarität kann durchaus auch als spezifisch pädagogische Strategie funktionieren:

(Das) feministische ‚Wir‘ (fordert) als Ausgleich für die Zugehörigkeit (...) Normenakzeptanz und Bündnisgehorsam gegenüber der aufnehmenden Gruppe. (...) Außerhalb des ‚Wir‘ drohen demnach Beschädigung und/oder Vereinsamung durch die bedrohlichen ‚Anderen‘ (z. B. die Exponenten der patriarchalischen Gesellschaft.) (Fantini, 2000, S. 210)

Ein governantenhaftes „Wir-gegen-die-Jungen“ von Lehrerinnen gegenüber Schülerinnen als „(Verbündung) im Kampf gegen die Jungen oder die Unordnung“ (zit. n. Rendtorff, 2006, S. 178; kritisch Büttner & Dittmann, 1993; für die Masse der affirmativen Literatur stellvertretend Glücks & Ottemeier-Glücks, 1996), aber auch „Verfügungsgesten“ von („mütterlichen“) Lehrerinnen gegenüber („gefährdeten“) Schülerinnen könnten hier ihren soziobiologischen Sitz haben. Die Stichhaltigkeit des „Gewaltdiskurses“ als „Geschlechterdiskurs“ jenseits empirischer soziometrischer und kriminalistischer Daten in seiner „gefühlten Plausibilität“ verdankt sich insofern sicher auch dieser tiefverankerten soziobiologischen Disposition. Es sei wiederholt: Der gender-Diskurs argumentiert tatsächlich sehr viel soziobiologischer, als er selbst anerkennt.

Die alltäglich beobachtbare, überdurchschnittliche Verhaltensauffälligkeit und „Unruhe“ von Scheidungskindern hat ebenfalls eine soziobiologische Erklärung: Ihr reproduktiver Wert für ihre Väter und Mütter ist gesunken, möglichen Kindern aus der neuen Verbindung sind sie „im Weg“. „Patchwork-family-kids“ leben soziobiologisch gesehen in latenter Gefahr der Vernachlässigung, Ausbeutung und Misshandlung, ja des Infantizids (Daly & Wilson, 1981, S. 405). Deren Abwehr dient evolutionär weibliche, kollektive Infantizidabwehr, auch in Form einer Hypostasierung quasi naturhafter, „männlicher“ Gewalt. Es sollte klar geworden sein, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Thema gender durchzogen ist von soziobiologischer Argumentation, dass diese aber – da sie kaum je explizit fundiert werden – sehr schnell den Status gefühlter, und damit unwiderlegbarer, Wahrheiten annehmen. Selbstverständlich sanktioniert die Justiz diese destruktiven männlichen (und weiblichen) soziobiologischen Dispositionen ausreichend, sollten sie handlungsinduzierend werden. Das tilgt jedoch nicht ihre emotionale Präsenz und eventuell sublimierte Handlungsrelevanz.

Insbesondere der implizite Subtext weiblicher Infantizidabwehr überschreibt allerdings auch eine andere, darüber kaum je explizit thematisierte, tiefverwurzelte soziobiologische Disposition: Den „tiefgreifende(n) reproduktive(n) Interessenskonflikt zwischen Mutter und Tochter“ (Volland, 2000, S. 58). Die rhetorische Figur einer „Bedrohung durch“ und „Schutz vor“ männlicher Sexualität (eventuell verschränkt mit der Infantizidabwehr-Figur) artikuliert dann eher einen intergenerationalen weiblichen Reproduktionskonflikt. Die Protektion von in dieser Hinsicht vermeintlich gefährdeten jungen Mädchen durch die lehrenden „Alten Frauen“ könnte hier ihren evolutionären Ursprung haben. Sie wird nicht als konfliktiv oder gar aggressiv verstanden, sondern erscheint im Gegenteil ausgesprochen altruistisch-pädagogikkompatibel, „will ja nur helfen“.

Das männliche Pendant dazu hat Lionel Tiger als „male bonding“ (Tiger, 2000) apostrophiert. Die als reproduktive Strategie evolvierte stärkere Statusorientierung von Männern und damit verbunden größere Bereitschaft zu physischer Aggressivität führt zu einer stärkeren Hierarchisierung männlicher sozialer Interaktion, die ihrerseits aber auch verlässlichere und dauerhaftere soziale Bindung bedeuten kann. Dieses ist im Militärwesen institutionalisiert (vgl. Crefeld, 2003, S. 290): Während Aggressionen systematisch nach außen kanalisiert werden, herrscht Aggressionsfreiheit nach innen, als „Disziplin“. Das Wort leitet sich vom lateinischen „disciplína“ – „Unterricht, Kriegszucht, Staatsverfassung“ – ab und geht auf „dis-ceptus“, „(geistig) zerlegt“ zurück. Sie ist insofern Prototyp „friedlicher“ männlicher Sozialität. Sie steht gegenwärtig u. U. zum weiblichen Ideal einer „inkludierend-hierarchiefreien“, ihrer Natur nach begrenzten, Sozialität im Kontrast, gerade auch in edukativen Kontexten.

Empirisch ungeklärt ist die Rolle des Geschlechts des Lehrers in Bezug auf männliche und weibliche Sozialität. Ältere Männer haben einen höheren sozialen Status als ihre jüngeren Schüler, ältere Frauen hingegen sind reproduktiv gegenüber ihren Schülerinnen im Nachteil. Es könnte also in diesem geschlechterdichotom-gruppenspezifischen Zusammenhang von Bedeutung sein, ob Männer oder Frauen Schüler oder/und Schülerinnen unterrichten, und welchen Alters sie sind.

Bildung, sozialer Status und Hypergamieorientierung – Sterben wir uns selbst aus?

Sozialer Status in Bildungsinstitutionen ist zu unterscheiden von sozialem Status durch ebendiese. Schule selektiert und alloziert junge Menschen, diese gesamtgesellschaftliche Delegation lässt sie viele fürchten. Schule ist aber auch selbst ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Lehrerinnen Statuskonflikte austragen. Das ist z. B. in der Frage nach dem Setting von Unterricht ein soziobiologisch wichtiger Punkt: Sollten Mädchen und Jungen gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden. Und von wem?

Auf der einen Seite wirken die genannten geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster selbst innerhalb koedukativer Settings segregierend. Alltagserfahrung lehrt, dass auch koedukative Klassen sich z. B. in der Sitzordnung „spontan segregieren“ in Mädchen- bzw. Jungenbereiche. Mädchen können so (auch durchaus selbstironisch) für Lehrer und Lehrerinnen zum „ruhenden Pol“ werden, während v. a. pubertierende Jungen „Weiber“ für „Streber“ halten (vgl. Milhoffer, 1994, S. 6-8). Durchkreuzt wird diese Disposition durch die unmittelbare Präsenz des jeweils anderen Geschlechts, die Jungen zu (oft waghalsigen) Demonstrationen ihres sozialen Status anhält – nicht nur in Konkurrenz zu Mitschülern, sondern bewusst auch zu Lehrern –, induziert durch die schiere Präsenz von Mädchen (so z. B. auf dem eingangs interpretierten Adlertempepild). Diese könnten hierin ein lustvolles Gefühl schiedsrichternder Attraktivität erleben, darin wohl auch Überlegenheit über „die Jungen in ihrer Klasse“. Für männliche Lehrer kann dieses männliche Konkurrenzverhalten zu einem Konkurrenzverhältnis und damit zu einer Herausforderung für ihre personenindifferente Professionalität werden, Jungen sind einfach anstrengender als Mädchen. In der Logik der Institution sind derlei Statusauseinandersetzungen immer schon von vorneherein entschieden, der Lehrer/die Lehrerin gewinnt immer, spätestens in der nächsten Zeugnis-Konferenz. Schule wird für ambitionierte, v.a. aber auch leistungsschwache Jungen eventuell zur narzisstischen Kränkung in Permanenz. Das gilt für Mädchen nicht in demselben Maße: Für sie ist der soziale Status für das Selbstbild keine Schlüsselvariable. Für (institutionenbedingt ältere) Lehrerinnen bedeutet die Präsenz der (jüngeren) Schülerinnen ein (wegen des Altersunterschieds ungünstiges) Konkurrenzverhältnis in Bezug auf die (allerdings bildungs- und altersabhängig statusniedrigen) Jungen. Dieses kann durch eine „symbolische Infantizidabwehr“ als generationenübergreifende weibliche Solidarität konterkariert werden – und zu Lasten der Jungen gehen.

Denn entscheidend für Jungen ist der soziale Rang, den sie dauerhaft erreichen können, um im „weiblichen Auswahlverfahren“ zu bestehen. Dem gilt ultimat die berufspropädeutische Ausbildung als sozialer Allokations- und Selektionsmechanismus. Dem gilt proximat allerdings auch das unmittelbare Auftreten in der Klasse, das „Ansehen“, der „Auftritt“, oder „Respekt“ – das vor dem soziobiologischen Hintergrund durchaus auch mit pädagogikinkompatiblen Mitteln wie Prahlerei, Zwischenrufen, bis hin zu Delinquenz o. ä. erlangt werden kann, je nach Klientel auch muss. Wer hierin ein soziales Defizit von Jungen sieht, legt weibliche Maßstäbe an männliches Verhalten an. Der Ton schwankt dabei zwischen governantenhafter Erregung und wissenschaftlichem Jargon, sozialem Engagement und politischem Raunen. „(Diese) Problematik des sozial weniger entwickelten bis hin zum gewaltsamen Verhaltens [sic!]

von Jungen (ist) heute wichtiger denn je, (...) als Indikator für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen (...), was angesichts der weltweiten Erfahrungen von Los Angeles bis Sarajevo, von Solingen bis Hoyerswerda durchaus Anlaß zu Sorgen gibt“ (Kaiser, 2005, S. 45). Enttäuschungen und Illusionen bei der Rangeinschätzung gehören für Jungen zum Alltag, weshalb sie u. U. eher ein „geschöntes“ Selbstbild haben, narzisstische Kränkungen in der Selbstoffenbarung kaschieren, in der Selbstwahrnehmung jedoch internalisieren (Bischof-Köhler, 2006, S. 121).

Bildungsinvestitionen bedeuten für Jungen und Mädchen v. a. eine Investition in ihren zukünftigen sozialen Status, dieser ist für junge Männer aber soziobiologisch viel entscheidender als für junge Frauen, deren reproduktiver Erfolg v. a. von äußerlichen „Fruchtbarkeitsattributen“ abhängt. Deren vorteilhafte Präsentation nimmt denn – der Alltagserfahrung nach – auch einen erheblichen Teil der Mädchen zur Verfügung stehenden Energie und Zeit in Anspruch. Soziale Hierarchien demgegenüber sind unter Frauen wesentlich instabiler und diffuser. Der Status gehört auch weniger zum Selbstverständnis (Bischof-Köhler, 2006, S. 318). Das gleiche gilt mit umgekehrten Vorzeichen für die Bedeutung von Intimität und Nähe, sie sind für Frauen wichtiger als für Männer. Weibliches Wahlverhalten richtet sich v. a. nach dem Sozialrang des Jungen bzw. Mannes. Er muss mindestens dem eigenen sozialen Rang (der bei Menschen im Großen und Ganzen mit dem Einkommen korreliert) entsprechen, bevorzugt wird hypergam gewählt. Während also soziobiologisch gesehen Bildungsinvestitionen für Männer der Statusgenerierung dienen, bedeuten sie für Frauen häufiger „undramatischer“ eine Möglichkeit der erweiterten sexuellen Selektion. Nivelliert aber Bildung emanzipativ Ausbildungsunterschiede und konsekutiv Statusunterschiede zwischen Männern und Frauen, so fällt auch ein „automatischer“ Statusvorteil von Männer gegenüber Frauen auf Grund von Ausbildung und ökonomischer Besserstellung weg, früher eine Zwickmühle für „weibliche“ Pädagogik: Eine Frau durfte ihrem Mann nie suggerieren, dass sie intelligenter wäre als er, umgekehrt durchaus (vgl. Albisetti, 2007). Dieser höhere Status wird heute nicht mehr automatisch durch männliche Berufstätigkeit und die damit verbundene ökonomische Verfügungsgewalt quasi garantiert.

Im Gegenteil, durch den (mindestens) äquivalenten Bildungsstand von Frauen und ihre Berufstätigkeit ist der statusgenerierende Automatismus dieser Variable verschwunden: Frauen im oberen Bildungssegment können sich nur schwer nach „oben“ orientieren in der Partnerwahl, Männer im unteren Segment finden keine Frauen, denen ihr geringer Bildungsstand (und seine konsekutive soziale Verortung) dennoch als Statusvorteil erscheint. Das bedeutet, gerade auch in Verbindung mit der altersbedingten Akzelleration der Mädchen während der Pubertät, dass sich Jungen höchstens als gleichrangig, also potentiell „nicht gut genug“ erleben. Insbesondere Jungen aus bildungsfernen Haushalten können sich durch – ohnehin zunehmend unsichere – Berufstätigkeit keinen Statusvorteil mehr „erarbeiten“, das demotiviert sie, überhaupt in berufspropädeutische schulische Bildung zu investieren. Gleichberechtigte männlich-weibliche Konkurrenz ist also soziobiologisch gesehen für Männer und Frauen ein Dilemma: Erfolgreichen Frauen versperrt es tendenziell den Weg zur Hypergamie, erfolglose Männer entmutigt es, in schulische Bildung zu investieren. Dass diese tief verankerte soziobiologische Disposition nicht einfach umzudrehen ist, sich erfolgreiche Frauen also einfach Bildungsverlierer „wählen“, ist empirisch evident und widerspricht dem Prinzip der „female choice“; wer einen Verlierer zur Reproduktion wählt, muss schon selbst eine Verliererin sein, dann doch lieber noch etwas abwarten.

Verstärkt wird das Dilemma noch dadurch, dass die Erarbeitung des höheren Status durch Bildung Zeit konsumiert. Die stärkere Körperorientierung männlicher Attraktivitätskriterien benachteiligt „statushohe“ gebildete, aber eben auch „alte“ Frauen zusätzlich, denn ein tatsächlich statuskompatibler, ranghoher Mann wird idealtypisch eher eine jüngere Frau suchen, wegen des wahrscheinlicheren

Reproduktionserfolges. Empirisch ist das Dilemma pädagogisch protegierter Frauen und abgehängter Männer geradezu dramatisch belegt für weite Teile der Neuen Bundesländer (Kröhnert & Klingholz, 2007), aber auch für Akademikerinnen (Statistisches Bundesamt, 2012). Diese Männer werden vor dem Hintergrund eines androgynen Autonomieimperativs und einer (eigentlich anachronistischen, vermutlich sogar verfassungswidrigen) juristischen Monopolisierung der Reproduktion bei Müttern reproduktionslogisch „gesellschaftlich überflüssig“.

Das Gleiche gilt proximat: Die Unmittelbarkeit der Präsenz von Mädchen bei Lernprozessen könnte für Jungen und Männer problematisch sein. Denn ihr Status wird durch Bildung ja nicht nur generiert, er wird während des Bildungsprozesses immer gleichzeitig auch präsentiert, muss nach Logik der der Geschlechterdynamik präsentiert werden. Hierin könnte die Tendenz der Jungen zu Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit, zu mangelnder dauerhafter Konzentration auf das für den Lernstoff wesentliche und Schnellschüssen, ja zu Großspurigkeit und Grenzüberschreitung (auch) begründet liegen. Eine durchaus als „Schonraumpädagogik“ verstandene Segregation vermied diesen „Präsentationsimperativ“.

Lernen ist darüber hinaus fast unumgänglich permanente Defizienzerfahrung, narzisstische Kränkung, Statuszurücksetzung en permanence gegenüber Lehrenden. Die stärkere Statusorientierung von Jungen macht es diesen aber schwerer, diese Kränkung psychologisch zu tolerieren als Mädchen, die sie vielleicht sogar spielerisch-lustvoll erleben und sich „in den Lehrer verlieben“. Lernen als permanente Defizienzerfahrung ist also gerade angesichts der ewig schiedsrichternden Mädchen für Jungen möglicherweise kränkender als „unter Männern“, wo das Eingeständnis von Unvollkommenheit sogar ein Zugehörigkeitsgefühl, ja „institutionelles Zuhause“ generieren könnte. Insbesondere „statushohe“ Lehrer müssen also zwischen notwendiger Disziplinierung und empathischer Zuwendung gratwandern (vgl. hierzu Francis 2000 und 2006, S. 59; geradezu unbekümmert aus der Täterperspektive Winter 2005, S. 78).

Soziobiologische Spuren einer generellen Vaterschaftsunsicherheit können darüber hinaus im Verhalten und im Verhältnis der Geschlechter gesehen werden. Das römische Recht formuliert bündig „Mater semper certa, pater incerta“ – Mutterschaft ist immer sicher, Vaterschaft unsicher. Das Verhältnis von Männern zu Kindern ist ein distanzierteres, zu eigenen Kindern vielleicht auch misstrauischeres, als das von Frauen. Nicht nur, aber auch in der Pädagogik. Das Beziehungsverhalten von Lehrerinnen fokussiert demnach entsprechend „bedingungsloser“ auf die menschliche Beziehung zu ihren Schülern, das der Lehrer „skeptischer“ auf deren Leistung – wird es ihnen gelingen, sich diese Kinder anzugleichen? Lehrerinnen erleben ihren Beruf stärker als „aufreibende, auszehrende“ tägliche Beziehungsarbeit, Lehrer fokussieren auf den Aspekt einer ergebnisorientierten staatlichen Zwangs-Dienstleistung (Terhart, 1992, S. 103).

Dass soziobiologische Dispositionen durch bewusstes, professionelles Verhalten teilweise konterkariert werden können, aber eben nicht müssen, steht im Übrigen dazu nicht im Widerspruch.

Zusammenfassung

Soziobiologie und Genderismus gehen beide davon aus, dass Geschlecht in der Tat *erlernt* ist. Es gibt keine dualistischen Urprinzipien im Sinne einer esoterischen Mutter Erde und Vater Himmel, oder eines Yin-Yang, die sich in Männern und Frauen nur konkretisierten. Aber Geschlecht ist eben im Laufe der 300 Millionen Jahre alten Evolution der bimorphen Lebewesen bis zum *homo sapiens sapiens* erlernt, nicht im Laufe einer Biographie und schon gar nicht durch institutionalisierte pädagogische Operationen – egal, wie traditionalistisch oder fortschrittlich auch immer. Hierin ist naturwissenschaftlich argumentierende Soziobiologie mit spekulativem Genderismus unvereinbar.

Die Bitterkeit der historischen Erfahrung, die eine soziobiologischen Interpretation der *conditio humana* belastet, darf nicht dazu führen, dass die erziehungswissenschaftliche Geschlechterdebatte

sich wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Bereich der Evolutionsbiologie und Soziobiologie kategorisch verschließt – schon deshalb nicht, weil sie ansonsten mehrheitlich kreationistisch-unwissenschaftlichen, anti-darwinistischen Tendenzen in der Schule entschieden begegnete und begegnet: Es kann nicht Darwin gegen den Kreationismus ins Feld führen, wer gleichzeitig Genderismus gegen Soziobiologie ausspielt. Wie sehr dieser Genderismus zu einem unhinterfragbar-unwissenschaftlichen Glaubensinhalt geworden ist, hatten wir am skandalösen Rausschmiss von Lawrence Summers als Präsident der Harvard-Universität nachgezeichnet. Eine Bildbetrachtung von Ankers *Dorfschule von 1848* erläuterte eingangs die „turnierhaft-geschlechterdichotome“ Seite von schulischer Bildung: Männer kämpfen unter den Augen der Frauen um sozialen Status. Dabei darf sozialer Status und Reproduktionserfolg nicht monolithisch-binär verstanden werden: Sieben Stufen liegen zwischen genetisch-realem Selbsterhalt und symbolischer Reproduktion in kulturell-entkörperlichten Memen, v.a. die dritte Stufe aber ermöglicht den Fortbestand des gesamten sozialen Systems.

Im Laufe der Evolution hat sich durch die intrauterine Austragung des Fötus, verbunden mit Laktanz und erhöhter Immobilität der Frau, verbunden mit der geringeren initialen parental investment des Mannes, ein Muster herausgebildet, das die Soziobiologie als male competition versus female choice bezeichnet. Evolutionspsychologisch hat dieses tiefe Spuren in der menschlichen Psyche hinterlassen, deren pädagogikrelevante Aspekte wir anzudeuten versucht haben. Weiblichem Intimitätsstreben steht männliche Hierarchisierung gegenüber, Mustern der weiblich-kollektiven Infantizidabwehr in der protektierenden, paarungsverweigernden Frauengruppe das male-bonding, eine dauerhafte Disziplinierung von oben nach unten - pädagogische Strategien eben auch in edukativen Kontexten. Das Verhältnis der Geschlechter zueinander hingegen ist eher komplementär, weniger strukturell-konflikthaft: Männer zeigen ihren mehr oder weniger imponierenden Sozialrang, Frauen ihre Fruchtbarkeitsattribute als reproduktionsrelevant – Konflikte ergeben sich nur bei Statusenttäuschungen und, damit verbunden, vermutetem und/oder realem sexuellem Betrug. Es ist also unsinnig von dem geschlechtstypischen Verhalten zu sprechen, es gibt deren (mindestens) drei.

Gegenwärtiger Genderismus kreist soziobiologisch gesehen v. a. um das Problem der Hypergamie, das weibliche Bestreben „mindestens sozialrangsgleich“ sich zu reproduzieren: Akademisch lange und gut ausgebildete Frauen finden ihre Hypergamiebestrebungen oft enttäuscht, da Emanzipation Statusunterschiede – programmgemäß – nivelliert oder sogar bereits überkompensiert hat. Die gut institutionalisierte, entsprechend teure, und bisher erfolglose Behebung dieses Paradoxons (Emanzipation der Frau ja, Status- und Einkommensunterschiede zwischen Mann und Frau nein – aber die je eigene Hypergamie trotzdem) verdeckt dabei den Tatbestand, dass auf der Männerseite mit der Emanzipation der Frauen ebenfalls ein soziobiologisches Problem entstanden ist: Junge bildungsferne und daher einkommensschwache Männer (v. a. auch solche mit großer kulturell-biographischer Unsicherheit) finden keine Frauen mehr, denen ihr geringer Status dennoch Hypergamie verspräche. Die Renaissance traditionalistisch-„patriarchalischer“, bewusst dichotom-hierarchischer Geschlechterverhältnisse in diesem sozialen Segment ist demnach weniger als bedauernswerte Abwendung von emanzipatorisch-metaphysischen Fortschrittsideen des 19. und 20. Jahrhunderts zu verstehen, sondern ein durchaus phantasievoll-postmoderner Ausweg aus den skizzierten Aporien. Soziobiologisch gesehen ist schon jetzt erkennbar, dass ihre Ordnung der Geschlechterverhältnisse evolutiv erfolgreicher sein wird.

Es existiert bisher keine soziobiologisch argumentierende Schule innerhalb der Erziehungswissenschaft, von einer „soziobiologischen Theorie des Lernens“ einmal ganz zu schweigen. Stattdessen nimmt der Genderismus so etwas wie eine Monopolstellung ein, sowohl personell als auch inhaltlich. Dabei ist es dringend geboten, vor dem Hintergrund der Jungenmisere an den Schulen, aber auch

einer zunehmenden, gesamtgesellschaftlich problematischen Verschiebung der kollektiven Reproduktion hin zu bildungsfernen Bevölkerungssegmenten, die Variable „Geschlecht“ – ihre Gleichheit, ihre Unterschiedlichkeit und ihre Komplementarität – theoriegeleitet und empiriegesättigt, vorurteilsfrei und ergebnisoffen in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einzubringen. Mut hierzu will diese Skizze machen.

Literatur

- Albisetti, James (2007): *Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Barkow, Jerome, Leda Cosmides & John Tooby (Eds.) (1992): *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Bischof-Köhler, Doris (2006): *Von Natur aus anders – Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, Christian & Dittmann, Marianne (1992): *Brave Mädchen – böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule*. Weinheim: Beltz
- Buss, David M. (2004): *Evolutionäre Psychologie*. München & Boston: Pearson.
- Creveld, Martin van (2003): *Das bevorzugte Geschlecht*. München: Gerling Akademie.
- Daly, Martin/Margo Wilson (1981): Abuse and neglect of children in evolutionary perspective. In: Richard Alexander & Donald Tinkle (Eds.): *Natural selection and social behavior*. New York: Chiron, S. 405-416.
- Dawkins, Richard (2006): *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabio, Udo di (2005): *Die Kultur der Freiheit*. München: Beck.
- Fantini, Christoph (2000) *Macht in der Pädagogik – Theorie eines Tabu. Verleugnungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“*. Bremen: Schriftenreihe Institut für Geschlechter- und Generationenforschung.
- Fausto-Sterlin, Anne (1991): *Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Männer und Frauen sagen*. Zitiert nach Therese Frey, Caroline Rosenthal & Anke Väth (2004): *Gender Studies: Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 57.
- Francis, Becky (2000): *Boys, girls and achievement – Adressing the classroom issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Francis, Becky (2006): Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boy' in English neo-liberal policy. In: *Journal of Education Policy*, 21 (2), S. 187-200.
- Eckert, Andres (2007): Die erste Frau an Harvards Spitze. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* vom 13.02.2007, S. 38.
- Glücks, Elisabeth & Hans-Gerd Ottemeier-Glücks (1996): *Geschlechtsbezogene Pädagogik: Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung zu edukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster: Votum.
- Herrnstein, Walter (1996): *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Heschl, Adolf (1998): *Das intelligente Genom*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Hoff-Sommers, Christina (2000): *The War against Boys. How Misguided Feminism is Harming Our Young Men*. New York: Simon & Schuster.
- Kröhnert, Steffen & Reiner Klingholz (2007): *Not am Mann. Vom Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht?* Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. URL www.berlin-institut.org/pdfs/not_am_mann.pdf (15. März 2015).

- Kutschera, Ulrich (2008): Kreationistischer Hokuspokus. In: *Humanistischer Pressedienst*, URL <http://hpd.de/node/12775> (15.03.2015).
- Lenz, Michael (2012): *Anlage-Umwelt-Diskurs. Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lévi-Strauss, Claude (1992): *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marx, Karl & Friedrich Engels (1959): *Gesamtausgabe (MEW)*. Berlin: Dietz.
- Mayr, Anton (2006): *Medizinische Mikrobiologie, Infektions- und Seuchenlehre Stuttgart: MVS Medizinverlage*.
- Meier, Markus (2008): *Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Meier, Markus (2015): *Lernen und Geschlecht heute. Zur Logik der Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mennicke, Annette (2011): *Mütter und Väter im evolutionären Licht betrachtet: Überraschende Antworten auf alte Fragen. Neue Perspektiven für die Elternbildung vor dem Hintergrund der Biowissenschaften*. Stuttgart: Ibidem.
- Milhoffer, Petra (1994): Weiberhass und Liebens-Würdigkeit: Perspektiven einer antisexistischen Sexualerziehung. In: *Die Unterrichtspraxis*, 28 (1), S. 6-8.
- Nath, Axel (2007): Geschlechtsspezifischer Schulerfolg und Zivilisierung. In: Jörg-Werner Link (Hrsg.): *Bildungsgeschichte(n) in Quellen (FS Hanno Schmitt)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245-258.
- OECD (2012): *PISA 2012 results*. URL www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm (15.03.2015).
- Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenblatt, Sabine (1988) Genokratie. In: *Natur*, 1988, Heft 5, S. 50-51.
- Rutschky, Katharina (1999): Sexueller Missbrauch als Metapher. In: Katharina Rutschky & Reinhard Wolff (Hrsg.): *Handbuch Sexueller Missbrauch*. Reinbek: Rowohlt.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab*. München: DVA.
- Scheunpflug, Annette (2006): *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, Gerhard (1977): Der späte Nationalismus im deutschen politischen Denken des 19. Jahrhunderts. In: Hans Liebeschütz & Arnold Paucker (Hrsg.): *Das Judentum in der deutschen Umwelt 1800-1850: Studien zur Frühgeschichte der Emanzipation*. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 95-139.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Geburtentrends und Familiensituation in Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt Deutschland. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf (15.03.2015).
- Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Bernd Dewe (Hrsg.): *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Tiger, Lionel (2000): *Auslaufmodell Mann*. Wien & München: Deuticke.
- Trivers, Robert (1971): The Evolution of Reciprocal Altruism. In: *Quarterly Review of Biology*, 46 (1), S. 35-57.
- Voland, Eckart (2000): *Grundriss der Soziobiologie*. Berlin: Spektrum.
- Wegner, Gregory (2002): *Anti-Semitism and Schooling under the Third Reich*. New York & London: Routledge.
- Wickler, Wolfgang & Uta Seibt (1998): *Männlich-Weiblich: Ein Naturgesetz und seine Folgen*. Heidelberg & Berlin: spectrum.
- Winter, Reinhard (2005): Blähungen – Mythen - Diskurse. Ein subjektives Statement zum ‚Arme-Jungen-Thema‘ In: Lotte Rose (Hrsg.): *Jungen: Die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Frankfurt/M.: Helmer, S. 78-92.

Über den Autor:

Markus D. Meier, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universidad Externado de Colombia in Bogotá (Kolumbien). Kontakt: markus.meier@uexternado.edu.co



Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Bargen, Imke von (2014): *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (ISBN 978-3-658-06189-0)

Imke von Bargen erforscht in ihrer Studie, inwiefern das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften in England und Deutschland durch nationale Besonderheiten bzw. globale Tendenzen geprägt ist. Vor allem mit Blick auf ähnliche Steuerungstendenzen in beiden Ländern stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Nation mit Blick auf die Globalisierung zukommt und inwiefern sich dies auf die Profession auswirkt. Das Ziel der Studie besteht darin, „die Bedeutung des Bildungssystems zu erfassen, in dem eine Lehrkraft arbeitet, und zu untersuchen, inwiefern eine Lehrkraft dadurch beeinflusst wird.“ (S. 18) Um dieses Ziel zu erreichen, greift Imke von Bargen auf theoretische Annahmen aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Professionsforschung zurück und führt darauf aufbauend eine empirische Studie in den beiden Vergleichsländern durch.

Zu Beginn ihrer Forschungsarbeit setzt sich die Autorin zunächst mit dem Begriff der „Globalisierung“ auseinander, indem sie Wallersteins Weltsystemtheorie, den World-Polity-Ansatz von Meyer & Ramirez sowie Lang-Wojtasiks Ansatz aufgreift und in ihrer Relevanz für das Forschungsvorhaben diskutiert. An diese Begriffsbestimmung schließen sich Überlegungen über die Schulentwicklung in globaler als auch länderspezifischer Sicht an, wobei hier auch historische Entwicklungslinien eingeschlossen werden. Als Fazit fasst Imke von Bargen zusammen, dass „von der Globalisierung zum einen vereinende Entwicklungen aus[gehen], die alle Länder betreffen. Zum anderen wirken sich diese Entwicklungen unterschiedlich auf das jeweilige Bildungswesen aus und treffen auf nationale Partikularitäten.“ (S. 48) Auf diesem Hintergrund beschreibt die Autorin dann, inwiefern diese Entwicklungen die berufliche Situation sowie den in den Ländern geführten Professionalisierungsdiskurs beeinflussen. Dieser kreist in beiden Ländern um ähnliche Themen wie beispielsweise Arbeitsbelastung oder Autonomie, wird aber mit unterschiedlichen Schwerpunkten sowie zu verschiedenen Zeiten geführt. Ergänzend nimmt sie international vergleichende Studien in den Blick. Hierbei kommt sie zu folgendem Ergebnis: „Es fehlen Studien, welche die Lehrkraft als Ganze in den Blick nehmen. In dem anschließenden Kapitel wird daher ein geeignetes Konzept entwickelt.“ (S. 81)

Das Konzept des beruflichen Selbstverständnisses, welches das Tertium Comparationis der Studie darstellt, wird dann in der Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Konzepten wie beispielsweise dem Teacher Professional Knowledge, Lehrerleitbild, Habitus oder Subjektiven Theorien entwickelt. „Das berufliche Selbstverständnis umfasst die subjektive Sichtweise eines Einzelnen, ist partiell; es bildet einen Teil des gesamten Selbstverständnisses, wird in Relation zu gegenwärtigen Entwicklungen gesetzt.“ (S. 98). Eine inhaltliche Füllung des beruflichen Selbstverständnisses erfolgt durch den empirischen Teil der Studie.

Mit Blick auf die bisherigen Überlegungen begründet Imke von Bargaen ihr Forschungsdesign. Beispielsweise geht sie auf Anforderungen ein, welche durch einen länderübergreifenden Ansatz entstehen können. So werden Fachtermini aufgrund ihrer Bereichsspezifität nicht übersetzt, sondern erklärt und die Interviews in der jeweiligen Landessprache durchgeführt und ausgewertet. Sowohl in England als auch in Deutschland führt sie leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften aus dem Primar- und Sekundarschulbereich durch. Bei der Auswahl der Befragten ist hierbei leitend, dass die Lehrpersonen verschiedene Fächer unterrichten, beiderlei Geschlechts sind und in unterschiedlichem Maße Berufserfahrung haben. Durch ein zweistufiges Auswertungsverfahren, welches aus einer Inhaltsanalyse und einer anschließenden Typenbildung besteht, beschreibt von Bargaen dann das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften.

Als ein wesentliches Ergebnis ihrer Arbeit stellt die Autorin fest, dass das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften sowohl durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen als auch bildungspolitischen Veränderungen geprägt ist, wobei diese auf nationale Besonderheiten und auf globale Phänomene verweisen. So nehmen beispielsweise Lehrpersonen in England als auch in Deutschland eine Einschränkung ihrer Autonomie bei gleichzeitiger Erhöhung administrativer Aufgaben wahr. Als nationale Besonderheit („streng genommen beziehen sich die Ausführungen auf regionale Besonderheiten“ [S. 229]) identifiziert sie beispielsweise, dass der berufliche Status bzw. das berufliche Selbstverständnis in NRW u.a. mit der Schulform, an der die Lehrkraft arbeitete, verknüpft wurde. So grenzten sich insbesondere Gymnasiallehrkräfte von anderen Lehrkräften ab, „der als ‚besonders‘ wahrgenommene Stand wird mit fachlichen Qualifikationen und einer Vermittlung von Wissen begründet“ (S. 229). In England wurde der berufliche Status vielmehr über die Berufsbezeichnung („classroom teacher“ vs. „head of department“ [S. 231-2]) zum Ausdruck gebracht.

In einem abschließenden Ausblick beschreibt von Bargaen Forschungsdesiderata und thematisiert die Reichweite ihrer Studie. Hierbei hinterfragt sie, inwiefern tatsächlich globale oder eher westliche Einflüsse untersucht wurden. Dabei stellt sie verstärkt westeuropäische Tendenzen fest, „aus diesen Gründen wird der Begriff eines ‚globalen‘ Selbstverständnisses vermieden und stattdessen der Begriff eines länderübergreifenden Selbstverständnisses verwendet.“ (S. 248) In ihren abschließenden Überlegungen stellt Imke von Bargaen fest, dass es ihr aufgrund des länderübergreifenden Ansatzes gelingen konnte, nicht nur „Wahrnehmungen und Deutungen der Mechanismen der veränderten Steuerung“ aufzuzeigen, sondern auch auf nationale Besonderheiten einen neuen Blick zu werfen und somit „Raum für (Neu-) Interpretationen bestehender und aufkommender Phänomene zu geben (vgl. Larsen 2010).“ (S. 250)

Diesem Schlussfazit von Imke von Bargaen kann man zustimmen. Durch den Einbezug möglicher globaler Phänomene erweitert sich der Fokus der Analyse auf weltweite Verflechtungen. Die Schwierigkeit besteht darin, diese kaum präzise fassbaren, komplexen Verflechtungen, welche vielleicht auch eher in kollektiven Deutungsmustern nachvollziehbar sind, im ‚konkreten‘, individuellen beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften nachvollziehbar zu machen. Gerade in diesem Sinne ist es positiv hervorzuheben, wie sich Imke von Bargaen innerhalb dieses hochkomplexen Themenfelds einen eigenen, klar und gut durchdachten Weg zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage sucht und findet. Ihre Untersuchungsergebnisse liefern in der Tat den Anreiz, weitere Studien mit ähnlicher Blickrichtung durchzuführen: Wenn die Bedeutung der Nation im Horizont der Globalisierung aufgeweicht wird, welche Bedeutung kommt dann dem konkreten lokalen (schulischen) Kontext zu, in dem die Lehrkräfte arbeiten? Welche Rolle spielt hierbei die (Berufs-)Biografie von Lehrkräften, beispielsweise auch mit Einbezug von Lehrkräften mit Migrationshintergrund? In diesem Sinne stellt Imke von Bargaens Studie „Lehrkräfte in einer

globalisierten Welt“ einen wichtigen Impuls sowohl für die Vergleichende Erziehungswissenschaft als auch die Professionsforschung dar.

► **Rezensiert von Claudia Rupp, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Deutschland. Kontakt: claudia.rupp@ph-freiburg.de

