

Klaus Holzkamp

Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL).

Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993*

A. Anordnungen aktualempirischer Erfahrungsgewinnung ("Daten-Erhebung") im PSL.

I. Präsentationsvorlagen

In der traditionellen "qualitativen Sozialforschung" wird eine Trennung zwischen der Funktion des B. (B. = "Beteiligter" oder "Betroffener") als Datenspender und dem *Interpretationsmonopol* des Forschers hypostasiert. Diese Trennung wird in der subjektwissenschaftlichen Forschung überwunden, indem die B.n - per Selbstsubsumtion - in die *Überprüfung, Korrektur, Differenzierung, Konkretisierung* der theoretischen Konzeptionen einbezogen werden. Bei der Realisierung dieses Ansatzes hat das Verfahren der "*Präsentation*" einen zentralen Stellenwert. Hier werden die B.n niemals einfach befragt, sondern müssen immer zu theoretischen Konzepten *Stellung nehmen*. Dazu ist eine *Transformation* der theoretischen Konzepte zu Zwecken der Präsentation nötig. Diese steht bei uns an der Stelle, an der in der traditionellen empirischen Forschung die "Operationalisierung" steht.- Anders: Wir üben Kritik an der Vorstellung, die Beteiligten lieferten irgendwelche, möglichst "unmittelbaren" Daten, die *der Forscher* dann interpretiert. Auf diese Weise wird die Beziehung zwischen Daten und Interpretation mehr oder weniger beliebig. Man rätselt theoretisch herum, was sich die Probanden wohl gedacht haben mögen, was wohl in ihnen vorgegangen sein mag, etc. So hat die Theorie keine wirkliche Verbindung zur Empirie. Durch die Präsentationsverfahren (Präsentationsvorlagen) werden die Beteiligten dagegen von vorn herein in den Prozeß des Theoretisierens mit einbezogen. Die Beziehung zwischen Daten der Beteiligten und Theorie stellt nicht lediglich der Forscher her, sondern die Beteiligten stellen ihn - in Kooperation mit dem Forscher - in gewisser Weise selbst her.

Dazu der Versuch einer ersten Schematisierung:

Einfacher Verfahrensansatz: Erste Präsentation - *Erste Selbstsubsumtion* - *Korrektur/Differenzierung* - Umarbeitung der Präsentationsvorlage - Rückpräsentation (1) - *Zweite Selbstsubsumtion* --> bis zur *Akzeptanz durch den Beteiligten*. (Normalschrift: Forscherperspektive, kursiv: Beteiligtenperspektive.)

Das Ganze sind Fixpunkte innerhalb eines übergreifenden Gesprächs mit Erläuterungen des theoretischen Grundansatzes durch den Forscher, Nachfragen

* Um gelegentliche interne Protokollbezüge redaktionelle gekürzte Fassung.

der Beteiligten, Begründungen der Korrekturen/Differenzierungen der Präsentationsvorlage durch die Beteiligten, Widerstandsanalysen durch den Forscher etc. Dieses Gespräch muß transkribiert und analysiert werden. Es ist Teil des zu dokumentierenden Forschungsprozesses, auch Grundlage für weitere Präsentationen höherer Ordnung, spätere (Selbst)kritik. etc.

Erweiterter Verfahrensansatz: Einbeziehung der Praxis/Entwicklungsfigur. Muß noch ausgearbeitet werden.

Es ist bei einem solchen Vorgehen u.U. methodisch ungünstig, wenn die LehrerInnen oder SchülerInnen nur von sich selbst sprechen. In solchen Fällen sollte man nicht *persönliche Stellungnahmen*, sondern *verallgemeinernde Stellungnahmen* erbitten: Was würden LehrerInnen oder SchülerInnen im allgemeinen zu der und der Vorlage etc. sagen? Dieses Vorgehen hat den Vorteil, daß man sich hier nicht als dieses bestimmte Individuum exponieren muß. Dabei kann man - wenn man will - auch persönliche Erfahrungen einbringen, kann aber auch - um befürchteten Bloßstellungen oder Festnagelungen zu entgehen - sich auf die allgemeine Ebene zurückziehen. Wir führen hier also keine personenzentrierten, sondern *themen- problemzentrierte, gegenstandscentrierte Gespräche*. (Zur Einbeziehung von Gruppendiskussionen [Verweis auf ein Protokoll des PSL, Red.]

Im folgenden sollen zur Veranschaulichung verschiedene mögliche Arten von Präsentationsverfahren benannt werden:

a. Szenen

Dabei kann es sich um gezeichnete Szenen, aber auch um Dialog-Szenen handeln. Beispiel: Denise. [An der Schülerin "Denise" erläutert Mehan die Spezifik schulischer gegenüber alltäglicher Frage-Antwort-Sequenzen: Wieviel Uhr ist es? Halb Drei? Sehr gut (statt: Danke); vgl. auch Holzkamp, K. 1994. "Am Problem vorbei. Zusammenhangsblindheit der Variablenpsychologie". Forum Kritische Psychologie 34, 80-94, hier: 89f., Red.]

Dabei sind verschiedene Anordnungen denkbar:

1. Lücken-Anordnung.

- *Direkte Anordnung*. Beispiel: Schüler: Wissensuchende Frage. Lehrer: ?.
- *Rückbezügliche Anordnung*. Beispiel: Schüler: Wissensuchende Frage. Lehrer aus der Sicht des Schülers; Schüler (Lehrer): ?. Hier könnte man etwa Diskrepanzen zwischen der direkten Lehrerantwort und der Schüler(Lehrer)-Antwort wiederum Schülern und Lehrern zur Interpretation vorlegen, etc. -
- *Variante der Lücken-Anordnung*: Präsentation inneren Sprechens. "*Spruchblasen*"-Anordnung. Hier interessiert nicht, was etwa der Lehrer "sagt", sondern was er "denkt".

2. Kommentar-Anordnung.

Hier sind die "Lücken" schon ausgefüllt, und der Kommentar des B. bezieht sich auf die gesamte Scene. Beispiel: Schüler: *Wissensuchende Frage*. Lehrer: *Fragenbewertende Antwort*. Dann wiederum Frage an den Lehrer und Schüler: Welche Gründe hat der Schüler/Lehrer, gerade so zu antworten?

- *Arten von Kommentaren: Begründungskommentare, Situationskommentare, Pädagogische Kommentare, Seinszuschreibungen*
- *Alternativen-Kommentierung.* Zwei Szenen mit widersprüchlichen oder unvereinbaren Inhalten sollen vergleichend-stellungnehmend kommentiert werden.

b. Textvorlagen.

Außer Szenen können auch Texte als Präsentationsvorlagen eingeführt werden. Etwa: Ich habe mir zu dem Punkt bestimmte theoretische Überlegungen gemacht, und würde gern mal wissen, was Sie/Du dazu meinen/st. Also *Erweiterte Kommentar-Anordnung*. Dazu etwa (wahrheitsgemäß): Ich habe diesen Text mehreren Kollegen vorgelegt, und dabei ergaben sich im Großen und Ganzen folgende kontroverse Positionen. Was würdest Du dazu meinen? Oder. *Verallgemeinernde Anordnung*: Was würden normalerweise Lehrer/SchülerInnen dazu sagen.

In diesem Kontext sind auch *Alternativen-Kommentierungen* möglich, und zwar nicht nur bei Textvorlagen, sondern auch bei Szenen. Lehrer: Das und das. Schüler 1: (denkt)?. Schüler 2: (denkt)?. Dies könnte man als Lückenordnung präsentieren, bei der durch Regiebemerkungen verschiedene Situationen der SchülerInnen umschrieben sind: Junge oder Mädchen. Klassenprimus oder Sitzbleiber. Türkisches oder einheimisches Kind. Oder: Der Schüler hat gerade erfahren, daß er sitzenbleiben wird. Dabei aber immer begründen lassen, zu typischen Begründungsmustern kompilieren und dann *Rückpräsentation* bis zu Akzeptanz. Aber auch (und hier wohl besser): Mit Kommentar-Anordnungen. Schüler 1 (denkt) das und das. Schüler 2 (denkt) das und das. Kommentar: Welche Gründe haben die dafür, sowas Verschiedenes zu "denken"?

II. Sprachgebrauchsanalysen an Dokumenten.

Hier besteht kein direkter Kontakt mit den B.n, sondern werden auf der Grundlage bestimmter theoretischer Vorgaben bestimmte Dokumente analysiert. Dieses Verfahren kann mit Präsentationsanalysen gekoppelt werden. Beispiele:

Schülerbogen. Klassenbuch-Eintragungen. Randbemerkungen an Klassenarbeiten. Besonders: Verbale Beurteilungen (statt Ziffern-Noten).

III. Diskursanalysen.

Vgl. dazu etwa Mehan (LSG [Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Holzkamp 1993/1995, Red.], S. 432ff): Video-Aufzeichnungen. Aber auch Tonbandaufzeichnungen. Diese Aufzeichnungen können dann in einem zweiten Schritt in Präsentationsvorlagen einbezogen und Kommentare der B.n oder von Dritten dazu eingeholt werden. Dies alles (auch die Funktion der Dokumentenanalyse) habe ich noch nicht weiter durchdacht. Diskutieren.

IV. Noch einige weitere Begriffsdifferenzierungen.

Vor der Transformation von Theorien in Präsentationsvorlagen sind immer theoretische Vorklärungen, die dies überhaupt möglich machen, anzusetzen:

- a. *Theoretisch-methodische Hinleitungen*. Dies nicht nur vor der ganzen Arbeit, sondern auch vor jedem Gespräch mit B.n. Hier muß gemeinsame Interessenbasis mit den B.n abgeklärt werden, da sonst subjektwissenschaftliche Forschung nicht möglich ist (vgl. GdP, [Grundlegung der Psychologie, Holzkamp 1983/1985, Red.] Kap. 9).
- b. *Theoretische Aussagen erster Ordnung*, also solche, die sich unmittelbar auf aktualempirische Daten beziehen; diese sind *niemals* bloß Sache des Forschers, sondern müssen immer in Prozesse von Präsentationen und Rückpräsentationen bis zur Akzeptanz durch den Beteiligten (samt dessen Begründung) eingebracht werden. Bei
- c. *Theoretischen Aussagen zweiter (höherer) Ordnung*, die sich auf theoretische Aussagen erster Ordnung samt Betroffenen-Kommentaren beziehen, ist eine solche Rückkoppelung dann nicht mehr unbedingt nötig, häufig ja auch nicht möglich. Diese theoretischen Aussagen zweiter Ordnung müssen aber stringent ableitbar sein aus den Aussagen erster Ordnung, so daß hier indirekt auch die B.n beteiligt sind.

Folgende Punkte sind bisher vernachlässigt: Einmal das Problem der *Offenlegung der jeweils konkreten Forschungsinteressen mit ihren Handlungsimplicationen*. Was will man: Aufklären, Verändern, Humanisieren, den Geyer [steht für: 'weiß der Geier' bzw. 'was auch immer', Red.]? Wie kommt man darüber mit dem B.n überein? etc. - Zum anderen die Einbeziehung der *Entwicklungsfigur* [vgl. Markard, M. 1985. Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. Forum Kritische Psychologie 17, 101 - 120, Red.]. Dieses Konzept ist bei der Forschungsplanung immer mitzutransportieren, als Schritt von *sprachimmanenter zu praxisvermittelter Forschung*. (...)

B. Gesichtspunkte für die Differenzierung des aktualempirischen Zugangs in verschiedenen Problemkreisen

Bei dem Versuch, aus den Problemkreisen konkrete Forschungsfragen abzuleiten, stellte sich für mich heraus, daß die auf dem Projekttag diskutierten verschiedenen Problemkreise für unsere Forschungsvorhaben hinsichtlich der Art der dabei angeschnittenen und ausgesonderten "Aktualempirie" wie der darauf beziehbaren Hypothesen sehr unterschiedlich sind, was mit den bisher herausgestellten allgemeinen Gesichtspunkten zur aktualempirischen Erfahrungsgewinnung nicht hinreichend erfaßbar ist. Deshalb will ich im folgenden - unter Rückbezug auf die Problemkreise - einige Aspekte eines solchen problemabhängig-differenzierenden Gegenstandszugangs herauszuheben versuchen.

I. Aufstellung der auf dem Projekttag benannten Problemkreise, zugeordnet zu Themenkreisen.

Zur Vorbereitung der folgenden Diskussion stelle ich zunächst die im Projekttag-Protokoll benannten Problemkreise listenartig zusammen, wobei ich sie zur besseren Handhabung gleich zu Themenkreisen zusammenordne. (...) Die Bezeichnung der Problemkreise ist teilweise geändert, einzelne Problemkreise sind sinngemäß hinzugefügt, etc.-

- a. Schulische Interaktionsformen als interpersonale Konkretisierungen schuldisziplinärer Verhältnisse*
 1. Die Marginalisierung wissensuchender Fragen im Unterricht
 2. Täuschung als "normale" unterrichtliche Bewältigungsform
 3. Die Unterdrückung affinitiver Lernphasen als Erfordernis unterrichtlicher Planung.
- b. Schuldisziplinäre Sprachformen und deren Überwindung*
 1. "Vereignenschaftende" Redeweisen über Schülerinnen/Schüler (etwa in Termini von "Begabung", "Fleiß", "Aufmerksamkeit" etc.): Verdeckung der Möglichkeit/Notwendigkeit intersubjektiver Verständigung.
 2. Konfliktbewältigung ohne wechselseitige Diffamierung/Ausgrenzung: Entwicklung eines Diskursniveaus schulischer Streitkultur unter Lehrerinnen/Lehrern
- c. Schulische Lebensbewältigung vom entöfentlichten Subjektstandpunkt der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers*
 1. Wie wurde und blieb ich eine "gute" ("schlechte") Schülerin oder ein "guter" ("schlechter") Schüler?.
 2. "Schlechte Schüler" bzw. "gute Schüler" vom Standpunkt der MitschülerInnen und der Lehrerin/des Lehrers.
- d. Schulische Lebensbewältigung vom ("entöfentlichten"?) Subjektstandpunkt der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers*
 1. Notengebung als kreativer Akt des Lehrers
 2. "Freiräume" des Lehrers gegenüber administrativen Vorgaben?
 3. Was heißt "intuitives Handeln" in der Praxis des Lehrers?
- e. Das Verhältnis schulischen Lernens zu außerschulischen Lernprozessen*
 1. Analyse subjektiver Lernbiographien
 2. "Didaktische" Zurichtung von Lerngegenständen auf ihre Vermittelbarkeit im Unterricht hin
 3. Der Bruch zwischen Grundschul- und Oberschulunterricht: Symptom der Marginalität des jeweils Vorgelernten, damit der Trennung zwischen schulisch Gelerntem und Alltagserfahrung
 4. Integrationsklassen: Chance zur "Entdidaktisierung" des Unterrichts, damit Öffnung der Schule zur kindlichen Alltagspraxis?
- f. Durch "Didaktik" und/oder Lehrpläne auferlegte unterrichtliche Lernbehinderungen in einzelnen Fächern und ihre Überwindbarkeit in expansivem Lernen*
 1. Schriftaneignung und Erstschreibunterricht
 2. Mathematik-Lernen in der gymnasialen Oberstufe

3. Einzelfallhilfe: Möglichkeit der Initiierung expansiver Lernprozesse in Kompensation schulischer Lernbehinderungen?
- g. *Außerschulisches Lernen zwischen instrumentellen und intersubjektiven Lernverhältnissen*
1. Selbstreflexive Analyse von Lernprozessen innerhalb der Projektgruppe.
 2. Defensive Lernformierungen durch Benotungen im außerschulisch-beruflichen Bereich
- h. *Historische Analysen zur Genealogie der Schuldisziplin*
1. Geschichte und Funktion von "Ordnungsmaßnahmen" gegenüber Schülern.
 2. Berücksichtigung/Verwässerung von Schulreform-Konzepten in Schulgesetzen und Lehrplanwerken

II. Positionsspezifizierung des Standpunkts/der Perspektive der in den Forschungsprozeß involvierten Subjekte.

Auf dem Projekttag vom 28. 2. 1993 wurde (...) die Unklarheit darüber artikuliert, von welcher Position - etwa der LehrerIn, der SchülerIn etc. - aus in den einzelnen Beiträgen eigentlich gesprochen werde (...). Der damit angesprochenen Frage soll im folgenden - beispielhaft ausgeführt am schulischen Lernen - nachgegangen werden.

Mit dem "Standpunkt des Subjekts" als Standpunkt der Forschung ist - wie in LSG, Kap. 3.3 näher ausgeführt - nicht nur ein abstraktes Intentionalitätszentrum gemeint, sondern ein *sinnlich-körperliches Individuum*, das sich mit seinem "Standpunkt" jeweils an einem bestimmten, durch einen individuumzentrierten Anschnitt und Ausschnitt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge charakterisierten Ort befindet (S. 252). Dieser soll im folgenden grob einmal nach der Seite der "Position" und dann nach der Seite des "Ortes" spezifiziert werden. Unter "Position" wird dabei eine bestimmte, sich aus der *Stellung im arbeitsteiligen Gesamt der Gesellschaft ergebende Funktionszuweisung, die jeweils "ich" als "meine Position" realisiere und übernehme*, verstanden (vgl. GdP, etwa S. 196f; vom Subjektstandpunkt ist die "Position" ein relativ oberflächliches Merkmal der "personalen Situiertheit", LSG, S. 263ff). Von meiner "Position" hängen die Art der Anforderungen/Handlungserwartungen, denen ich mich gegenübersehe, und von da aus die Weise meines Realitätszugangs und meiner Einflußmöglichkeiten ab. (Das Konzept "Position" hat Affinitäten zum Konzept der "sozialen Rolle", was hier nicht näher diskutiert werden soll.)

In unserem Projekt sind - mit Bezug auf schulisches Lernen - drei Positionen relevant: *"Ich-als-Forscherin/Forscher"* (F), *"Ich-als-Lehrerin/Lehrer"* (L) und *"Ich-als-Schülerin/Schüler"* (Sch). (Weitere Positionen sind bei Bedarf nachzutragen).

- a. Da es sich bei unserem Projekt um ein Forschungsprojekt handeln soll, ist die Position *"Ich-als-Forscherin/Forscher"* hier eine Art von *Metaposition*, die jede und jeder einnimmt, die/der faktisch im Projekt mitarbeitet.

Dabei bin ich offensichtlich nicht nur "ForscherIn", wenn ich *tatsächlich* gerade Forschungsaktivitäten realisiere, sondern auch dann, wenn ich in einem sozialen Kontext stehe, in welchem meine *mögliche* Forscheraktivität zu meiner Positionszuschreibung gehört (wie in unserem Projekt). Dies legt die Unterscheidung von "*Ich-als-aktuelle ForscherIn*" (aF) und "*Ich als potentielle Forscherin*" (pF) - verallgemeinert aP und pP - nahe (der Sinn dieser Unterscheidung wird sich später verdeutlichen).

Bisher ist die "ForscherIn"-Position nur als faktische Funktionszuschreibung und -realisierung berücksichtigt worden. Von meinem Standpunkt aus betätige ich mich aber ggf. nicht nur als "ForscherIn", sondern kann mich auch bewußt dazu "verhalten", mich reflexiv darauf beziehen (vgl. Problemkreis g1, Selbstreflexive Analyse von Lernprozessen innerhalb der Projektgruppe). Wir hätten es hier also mit einem Unterschied zwischen meiner "*realisierten*" und meiner "*reflektierten*" *ForscherInnen-Position* zu tun: F und F' bzw. - verallgemeinert - P und P'. Der Umstand, daß ich sowohl über meine aktuelle wie meine potentielle ForscherInnenfunktion reflektieren kann, läßt sich durch die Differenzierung zwischen aF und aF' bzw. pF und pF' symbolisieren. Die reflexive Haltung muß sich nicht nur auf meine Position, sie kann sich auch auf die Positionen anderer beziehen, die damit zu meinem Bewußtseinsbestand (Lewin: "Lebensraumtatbestand") und Reflexionsgegenstand werden. Etwa: "SchülerIn" als Lebensraumtatbestand von "Mir-als-ForscherIn", F --> Sch'. Dies läßt sich auch als Unterschied zwischen "gegenwärtigem" und "vergegenwärtigtem" Forschungsgegenstand terminologisieren.

b. In unserem Projekt sind alle Beteiligten "ForscherInnen", aber nur manche sind "LehrerInnen". Dies würde heißen, daß diese *sowohl "ForscherInnen" wie "LehrerInnen"* sind, also: F/L.

Dabei sind die LehrerInnen im Projekt, da sie hier ihre aktuelle LehrerInnenfunktion - mangels institutioneller Voraussetzungen - nicht realisieren (können), *alle* nur "potentielle LehrerInnen": pL - also quasi LehrerInnen "Gewehr bei Fuß". Sie müssen dabei - qua Doppelposition F/pL - nicht als "potentielle LehrerInnen", sie können auch als "ForscherInnen" agieren: Dies wohl einer der Gründe für die (...) artikulierte Unsicherheit: Von welcher Position redet die/der eigentlich? Die Schwierigkeiten ihrer Doppelposition als Lehrerin und Forscherin in der Schule hat ja (...) in ihrer Diplomarbeit ausführlich diskutiert: F/pL --> (aF :-aL)'.
 Wie die Projekt-Protokolle zeigen, wurde in unseren Diskussionen von den LehrerInnen öfter das Verhältnis zwischen der F/pL-Funktion im Projekt und der aL-Funktion in der Schule ("doppelte Buchführung" etc.) reflektiert. Etwa: F/pL ---> (pL : aL)'. Besonders häufig und wichtig war aber die Reflexion der Projekt-LehrerInnen über bestimmte Probleme ihrer aktuellen LehrerInnen-Position in der Schule: F/pL ---> aL': Dies fand ja u.a. in den drei Problemkreisen des Themenkreises d., "Schulische Lebensbewältigung vom Subjektstandpunkt der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers" seinen Niederschlag.

c. Im Projekt berichteten die LehrerInnen naturgemäß häufig über die SchülerInnen, mit denen sie im Unterricht konkret zu tun hatten. F/pL --> aSch'. Darüber-

hinaus sind aber - dies ist ein methodisch zentraler Punkt - *alle* ProjektteilnehmerInnen (ob nun LehrerInnen oder nicht) "SchülerInnen" in einem ganz bestimmten Sinne, nämlich "*ehemalige SchülerInnen*", die auf ihre eigene Schulzeit zurückblicken (können).

Die Position "Ich-als-ehemalige-SchülerIn" ist nicht korrekt gekennzeichnet mit dem Signum "Ich-als-potentielle-SchülerIn": Einmal nämlich könnte (wird?) es im Projekt tatsächliche "potentielle SchülerInnen" geben, nämlich solche, die auch noch in die Schule gehen, dort ihre SchülerInnen-Position realisieren und ggf. darüber reflektieren können: F/pSch --> aSch'. Zum anderen kann man die "ehemalige SchülerIn" nicht als "potentielle SchülerIn" charakterisieren, weil ja die Möglichkeit einer Aktualisierung der pSch-Position hier nicht mehr besteht (wir können, selbst wenn wir wollten, nicht mehr in die Schule gehen).

Dagegen hat man es mit der Position "Ich-als-ehemalige-SchülerIn" eindeutig mit einer reflektierten Schülerinnen-Position zu tun, da mein ehemaliges SchülerIn-Sein ja hier als mein gegenwärtiger Lebensraum- (Erinnerungs)-Tatbestand erscheint. Das bloße Signum Sch' wäre hier aber nicht hinreichend, weil damit der Unterschied zwischen der Reflexion von SchülerInnen auf ihre SchülerInnen-Position und der Reflexion von (erwachsenen) *NichtschülerInnen* auf ihre *ehemalige* SchülerInnen-Position verloren ginge.

Wir kommen also nicht darum herum, an dieser Stelle die *biographische Dimension* explizit in unsere Begrifflichkeit einzuführen und die Position der "ehemaligen SchülerIn" gesondert zu signieren: F oder F/L --> ESCH'. Damit erweitern wir die "Positionen" um ein wesentliches Moment der "personalen Situiertheit": "*Vergangenheits- und Zukunftsperspektive meiner phänomenalen Biographie*", LSG, S. 263. - Dieser Aspekt ist natürlich im Problembereich e1, "Analyse subjektiver Lernbiographien", angesprochen (hier werden ja frühere schulische und frühere außerschulische Lernsituationen ins Verhältnis gesetzt - was übrigens im Bedarfsfalle auf eine entsprechende Erweiterung unserer Signatur verweist). Aber auch im Problembereich c1, "Wie wurde und blieb ich eine 'gute' ('schlechte') Schülerin..." ist eigentlich meine Erfahrung als ESCH' angesprochen. Dies würde dafür sprechen (und wäre genauer zu überlegen), daß mit der biographischen Dimension hier ein sehr viel allgemeinerer methodischer Zugang zu unseren Fragestellungen eröffnet ist (wobei mein Ansatz der "subjektiven Lernbiographien" in LSG, S. 491ff, nur ein Spezialfall eines solchen Zugangs wäre).- Mir kommen da bestimmte Parallelen mit der Psychoanalyse in den Sinn: Diese geht ja auch biographisch-rekonstruktiv vor, nur daß da vom "Erwachsenen" nicht sein früherer Lebensabschnitt als "ehemaliges Kind" (EK') sondern eben als "ehemaliger Schüler" (ESCH') "erinnert"/rekonstruiert werden soll.

III. Spezifizierung des raumzeitlichen "Ortes" des Verhältnisses Forschungsgegenstand/ForscherInnensubjekt

Das Subjekt als sinnlich-körperliches Individuum ist nicht nur durch seine personale "Position" im arbeitsteiligen Gesellschaftsgesamt charakterisiert, sondern auch ganz wörtlich "mit seinem >Standpunkt< jeweils an einen bestimm-

ten raumzeitlichen Ort" gebunden (LSG, S. 252): Dies ein wesentliches Bestimmungsmoment seiner "körperlichen Situiertheit" (S. 253ff). Das gilt natürlich auch für das "ForscherInnensubjekt", wobei - da dieses ja nur durch seine Bezogenheit auf einen Forschungsgegenstand zum ForscherInnensubjekt wird - hier stets ein raumzeitliches Verhältnis involviert ist, nämlich das Verhältnis des "Ortes" des Forschungsgegenstandes und des "Ortes" des auf diesen bezogenen ForscherInnensubjekts. Diese beiden Momente müssen auseinandergelassen werden, damit man sie adäquat in Beziehung setzen kann. - Dies soll wiederum beispielhaft an schulischem Lernen, d.h. hier der "Schule" als Lernstätte, ausgeführt werden.

Die bevorzugte "Lokalität" der schulischen Lernforschung ist die "Schulklasse", die in vielen unserer Problemkreise (etwa a1, a2, a3, b1, e1, e2, e4, f1, f2) direkt angesprochen und in anderen Problemkreisen mitgemeint ist. Die "Schulklasse" ist ein merkwürdiger institutionengeschichtlich herausgebildeter, herausgehobener, ideologisch überhöhter, hermetischer "Ort", in welchem dem Vernehmen nach "Unterricht" als Zentraleinrichtung schulischen Lernens allein (oder doch bevorzugt) stattfindet, wobei das hier Gelernte auf den Alltag übertragbar sein soll, etc. (vgl. LSG, S. 487ff). Nur (oder wesentlich) in der "Schulklasse" werden aus potentiellen LehrerInnen (pL) und potentiellen SchülerInnen (pSch) aktuelle LehrerInnen bzw. SchülerInnen (aL bzw. aSch).

a. Internes Forschungsverhältnis: Die naheliegendste Möglichkeit, die Schulklasse zum Forschungsgegenstand zu machen, ist, die "ForscherInnen" direkt darin zu installieren, womit der Forschungsgegenstand und das ForscherInnensubjekt sich am gleichen raumzeitlichen Ort, der "Schulklasse", befinden. Dies soll "*internes Forschungsverhältnis*" genannt werden.

Wenn man dabei eine "ForscherIn" von außen in die Schulklasse "hineinsetzt", hat man es mit dem zu tun, was üblicherweise "*teilnehmende Beobachtung*" genannt wird: Die "ForscherIn" sitzt etwa, während der Unterricht in der Klasse abläuft, auf der letzten Bank und registriert, was da passiert. Diese gebräuchliche Anordnung kann jedoch bestenfalls zu vorgeordneten Diskursanalysen der intersubjektiven Bedeutungsbeziehungen in der Schulklasse o.ä. verwendet werden, ist aber für i.e.S. subjektwissenschaftliche Forschungsaktivitäten ungeeignet, weil - da hier die ForscherIn per definitionem außerhalb des Unterrichtsprozesses steht - begründungsanalytische Aktivitäten, die den intersubjektiven Beziehungsmodus implizieren - nicht möglich sind. Dies gilt auch für *indirekte Formen* der teilnehmenden Beobachtung, etwa die Herstellung von Videoaufnahmen des Unterrichtsprozesses und deren spätere Auswertung durch den Forscher (vgl. Mehan, LSG, S. 432ff).- Diese Beschränkung ist allerdings dadurch zu relativieren, daß man quasi in *zwei Stufen* vorgeht, etwa, indem man das (ob nun direkt oder etwa per Video) Registrierte in Präsentationsvorlagen hinein nimmt und später außerhalb des Unterrichts die Stellungnahmen der aL und aSch, die jetzt zu pL bzw. pSch geworden sind, einholt und in einen intersubjektiven Verständigungsprozeß einbezieht - womit aber der Rahmen eines "internen Forschungsverhältnisses" überschritten ist (s.u.).

Eine andere Realisierungsform des internen Forschungsverhältnisses innerhalb der Schulklasse ist die Rekrutierung von LehrerInnen oder SchülerInnen, die in der jeweiligen Klasse unterrichten oder unterrichtet werden, als (Mit)forscherinnen, womit sie eine Doppelposition als ForscherInnen und LehrerInnen bzw. SchülerInnen übernehmen würden: F/aL bzw. F/aSch. Diese stünden damit vor der schwierigen Aufgabe, bei der Realisierung ihrer Positionen als LehrerInnen bzw. SchülerInnen im Unterricht gleichzeitig ihre ForscherInnen-Position zu realisieren, also auf das zu achten und das zu registrieren, was von der jeweiligen Forschungsfrage her relevant ist. Dies hat den Vorteil, daß hier die ForscherIn nicht, wie bei der klassischen teilnehmenden Beobachtung, "draußen" steht (und durch ihre Anwesenheit ja immer auch irgendwie den Forschungsgegenstand "Unterricht" beeinflusst), sondern im Vollzug der "positionsgerechten" Beteiligung am Unterricht gleichzeitig ihre ForscherInnen-Funktion realisieren kann. Prinzipiell besteht dabei sogar die Möglichkeit, das Forschungsproblem (z.B. die Marginalisierung wissensuchender Fragen) offiziell innerhalb des Unterrichts zum Thema zu machen und damit in der Schulklasse einen intersubjektiven Reflexionsprozeß über den Unterrichtsverlauf zwischen der beteiligten LehrerIn und den beteiligten SchülerInnen in Gang zu setzen, etwa: F/aL >---< (aL >---< aSch)' bzw. F/aSch >---< (aL >---< aSch)'.- Dazu wird man allerdings einräumen müssen, daß es praktisch unmöglich sein dürfte, die so charakterisierte Forschungsaufgabe total während des aktuellen Unterrichtsprozesses zu realisieren. Vielmehr ist es hier wohl unerlässlich, die benannten intersubjektiven Reflexions- und Verständigungsprozesse außerhalb der Unterrichtssituation fortzusetzen, womit hier aus den beteiligten aktuellen LehrerInnen/SchülerInnen potentielle LehrerInnen/SchülerInnen würden: Etwa F/pL >---< pSch --> (aL >---< aSch)'.

b. *Externes Forschungsverhältnis.* Aus diesen Überlegungen geht schon hervor, daß mit Bezug auf die Schulklasse das Verhältnis Forschungsgegenstand/ForscherInnensubjekt keineswegs ein "internes Forschungsverhältnis" sein muß. Vielmehr kann sich das ForscherInnensubjekt auch außerhalb der Lokalität "Schulklasse" befinden, womit wir es hier mit einem "externen Forschungsverhältnis" zu tun hätten.

Dabei kann der "Ort" der ForscherInnen-Position zwar außerhalb der "Schulklasse", aber durchaus noch innerhalb der "Schule" angesiedelt sein (wobei natürlich auch der Raum, der normalerweise als "Schulklasse" dient, nach "Unterrichtsschluß", also außerhalb seiner institutionellen Bestimmung, der Aufenthaltsort der ForscherIn sein mag). Weiterhin kann die ForscherIn Anordnungen und/oder Personen, die zum Forschungsgegenstand gehören, in ihr externes Forschungsarrangement hineinnehmen, etwa - wie in den benannten Beispielen - SchülerInnen, die im Gegenstandskontext als aktuelle SchülerInnen fungieren, als potentielle SchülerInnen in die externe intersubjektive Forschungsanordnung einbeziehen, etc.

Diese Verbindungen zum Forschungsgegenstand *müssen* aber keineswegs bestehen: Der Standort der ForscherIn kann auch total außerhalb der Institution Schule lokalisiert sein; weiterhin kann die ForscherIn auch "allein" bleiben oder

sich in eine intersubjektive Forschungsgruppe einbeziehen, die mit den Gegenstandsordnungen weder Positionen noch Personen gemeinsam hat. Naheliegenderes Beispiel dafür ist unsere Projektgruppe: Hier beziehen sich die LehrerInnen/ForscherInnen etwa auf ihre Klasse und treten dabei in intersubjektive Beziehungen zu anderen Projektmitgliedern, die diese Klasse nicht kennen, ja nicht einmal LehrerInnen sein müssen (s.u.)- Noch weitergehend ist die örtliche Trennung zwischen Forschungsgegenstand und ForscherInnensubjekt, wenn z.B. die ProjektteilnehmerInnen in *biographischer Sicht* bestimmte Erfahrungen als "ehemalige SchülerInnen" rekonstruieren und dabei etwa über SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehungen in einer ihrer ehemaligen Schulklassen berichten/ reflektieren: F --> E(aSch >--< aL)' oder so ähnlich - oder gar in literarischen Gestaltungen von Geschehnissen im Klassenraum, in die der Autor oder die Autorin irgendwie seine/ihre Erfahrungen als ESCH' einbringen (wie Thomas Manns Schultag des kleinen Hanno Buddenbrook, LSG, S. 425).- Aus alledem geht hervor, daß je nachdem, ob man es mit einem internen oder externen Forschungsverhältnis zu tun hat, und je nach der besonderen Eigenart externer Forschungsverhältnisse, ein Forschungsgegenstand wie die "Schulklasse" in sehr unterschiedlichen Kontexten forschungszugänglich gemacht werden kann, wobei der "Gegenstand" selbst von solchen verschiedenen Zugängen natürlich nicht unbeeinflusst ist.

Man könnte meinen, ein internes Forschungsverhältnis sei - da hier der ForscherIn der Forschungsgegenstand unmittelbar präsent gegeben ist - dem externen Forschungsverhältnis eo ipso methodisch überlegen. Tatsächlich kann man aber - wie schon aus manchen unserer Beispiele hervorgegangen sein mag - in dieser Allgemeinheit keineswegs von einer solchen Überlegenheit ausgehen. So bringt - wie gezeigt - die direkte Lokalisierung der ForscherInnen-Position in der Schulklasse mannigfache Komplizierungen mit sich, die den methodischen Vorteil der unmittelbaren Präsenz des Forschungsgegenstands wieder zunichte machen können. Dazu kommt noch, daß das Vorhaben direkter Forschungsaktivitäten etwa in der Schulklasse mannigfache administrative Behinderungen auf sich ziehen kann: Notwendigkeit der Einholung der Erlaubnis von der Schulbehörde, die die Erlaubniserteilung mit bestimmten Auflagen hinsichtlich Fragestellung und Vorgehen verbinden mag, Einrede der "Störung des Unterrichts" durch den Lehrer, u.U. grundiert von generellem politischem Mißtrauen gegenüber der Forschungsinstanz. etc.

Viel schwerwiegender ist jedoch, daß durch die allgegenwärtige Kontrolle innerhalb der Schule - die stetige Präsenz des "Disziplinarblicks" - innerhalb des Klassenraums oder Schulgebäudes u.U. weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen sich "trauen" mögen, ihre wirklichen Erfahrungen und Haltungen mit Bezug auf Schule und Unterricht auch kundzutun, bzw. (allgemeiner) ihre schultypischen Abwehr-/Bewältigungsstrategien - da die Forschungsinstanz offensichtlich auf irgendeine Weise von der Schuladministration akzeptiert, wenn nicht mit dieser im Bunde ist - "verünftigerweise" auch zur Bewältigung /Bedrohungsabwehr gegenüber der Forschungssituation einsetzen werden. Aus diesen Gründen dürfte

- jedenfalls mit Bezug auf bestimmte Forschungsfragen - eine räumliche Trennung zwischen Forschungsgegenstand und Forschungssubjekt durch Hinausverlegung der Forschungsinstanz aus dem Unterricht oder gar aus der Schule, etwa auch Installierung außerschulischer (quasi extramuraler) Forschungsgruppen oft unvermeidlich sein (wir haben dies im Projekt schon diskutiert und (...) hat dabei die Notwendigkeit räumlich außerschulischer Schulforschung hervorgehoben).

Abgesehen von dem Erfordernis der Installierung externer Forschungsverhältnisse aufgrund von Behinderungen interner Forschungsverhältnisse mögen externe Forschungsarrangements aber auch positive Analysemöglichkeiten eröffnen, die in internen Forschungsarrangements so nicht bestehen, etwa größere Distanz zum Forschungsgegenstand, Herstellung von gedanklichen Querverbindungen und erweiterten Diskussionzusammenhängen zwischen ForscherInnen und Bn, etc. Generell müssen die möglichen Veränderungen des Forschungsgegenstandes durch die dargelegten unterschiedlichen, "internen" oder "externen" Zugangswege von uns noch genau diskutiert werden.

C. Das Projektplenum als realhistorisches Faktum; Übergänge von universitärer "Lehre" zur Forschungsarbeit

Nachdem durch die dargestellten Positions- und Ortsspezifizierungen bessere Voraussetzungen dafür geschaffen sein sollten, habe ich nochmals versucht, - zur Vorbereitung des SS [Sommersemesters, Red.] - exemplarisch einige Problemkreise auf ihre Umsetzung in praktische Forschungsaktivitäten hin zu konkretisieren. Dabei traten mir jedoch weitere Schwierigkeiten entgegen: Mir wurde klar, daß ich hier ohne weitere Vorkehrungen unweigerlich über die Beteiligten hinweg planen würde: Die Gruppe der Projektteilnehmer ist ja positional heterogen, besteht aus StudentInnen, LehrerInnen, InstitutsmitarbeiterInnen etc. Demgemäß (und darüber hinaus) ist nicht nur der zeitliche Aufwand, den die einzelnen Teilnehmer in die Projektarbeit investieren können, sehr unterschiedlich: Auch die Vorstellungen darüber, welchen Nutzen die Projektarbeit für den Einzelnen erbringen soll, sind notwendigerweise sehr verschieden. Wenn ein Forschungsplan nicht von vorn herein feststeht - so daß jeder vorher entscheiden kann, ob er mitmachen kann/will oder nicht - sondern (wie bei uns) erst aus den Vordiskussionen entwickelt werden soll, müssen also bei einer Projektplanung, die auch tatsächlich umsetzbar ist, die tatsächlichen Verhältnisse im Projekt, wie es sich faktisch konstituiert hat, in Rechnung gestellt und die unterschiedlichen Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmer berücksichtigt werden. Wie aber ist dies zu bewerkstelligen?

Ich will versuchen, dem Problem auf grundsätzlichere Weise beizukommen - zumal ich glaube, daß die Schwierigkeiten, vor denen wir jetzt stehen, nicht nur unsere sind, sondern typisch für Bemühungen, von universitären Veranstaltungen aus Übergänge zu empirischer Forschungsarbeit zu finden ("Einheit von Lehre und Forschung"). Dabei gehe ich davon aus, daß in unserem real existierenden Projekt der kleinste gemeinsame Nenner, auf den trotz der benannten Unterschiede alle Projektteilnehmer zu bringen sind, in der Bereitschaft

zur Teilnahme am Projektplenum besteht: Ich setze voraus, daß auch weiterhin alle bereit sein werden, sich einmal die Woche zwei Stunden (vielleicht auch etwas länger) zu treffen und miteinander zu diskutieren. Wenn niemand organisatorisch ausgegrenzt werden soll, wäre also einerseits diese Form der Zusammenarbeit (zunächst und im Prinzip) beizubehalten. Andererseits aber müßte das Projektplenum intern so umorganisiert werden, daß aktualempirische Forschungsarbeit auf der Grundlage unserer Themen-/Problemkreise unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und des unterschiedlichen Zeitbudgets der Teilnehmer möglich wird.

I. Das Plenum des PSL im WS [Wintersemester, Red.] 1992/93 zwischen Seminar und unausgeprägt-mehrdeutiger Forschungsgruppe

a. Unser Projektplenum, wie es im WS 1992/93 gelaufen ist, läßt sich sicherlich auf einfachste Weise als ein universitäres "*Seminar*" charakterisieren (diese Bezeichnung wurde dann auch von vielen Teilnehmern spontan benutzt). Ich möchte demgegenüber versuchsweise davon ausgehen, daß bereits das, was wir *bisher* im Plenum taten, *auch* (obzwar mit Einschränkungen) als *Aktivität einer Forschungsgruppe* (in statu nascendi) gekennzeichnet werden kann. In dieser Sichtweise würden die verschiedenen Abschnitte des 4. Kapitels von LSG, über die wir diskutierten, nicht bloß als Seminar-Text, sondern als *Präsentationsvorlage*, genauer: *Textvorlage* aufzufassen. Die von jeder Sitzung angefertigten Protokolle wären so gesehen nicht nur Gedächtnishilfen für die Lehre, sondern dienen als *Materialgrundlage für die Forschung* - dafür spräche ihre im Seminar-Kontext unübliche Ausführlichkeit, ihr quasi dokumentarischer Charakter, etc. Auch die protokollierten *Inhalte* der Plenumsdiskussionen scheinen mir (mindestens zum Teil) so eindringend, neuartig und weiterführend zu sein, daß sie ihre weitere Auswertung für die Forschung geradezu herausfordern, etc. Dabei ist zu beachten, daß die aufgelisteten *Problemkreise* ja nicht nur als Fragestellungen für spätere Forschungen benannt, sondern - zum Teil und ansatzweise - bereits im Plenum als Forschungsfragen *bearbeitet* worden sind.

Wenn man unseren Seminarraum nun als "Ort" der Forschungsaktivität auffasst, so verdeutlicht sich, daß hier weniger ein "internes Forschungsverhältnis" (dieses ist mit dem Problemkreis g1 ja erst angezielt) sondern dominant um ein "*externes Forschungsverhältnis*", überwiegend mit der Örtlichkeit "Schulklasse" als externem Gegenglied, vorlag. Weitere Differenzierungen sind indessen - wie mir scheint - nicht mehr mit Bezug auf die gesamte Forschungsgruppe bzw. alle ihre Sitzungen möglich: Man hat es hier vielmehr mit *verschiedenen, auf Untergruppen oder Einzelne beziehbaren, sich teilweise durchdringenden und überlagernden Positions- und Ortsspezifisierungen* zu tun. Daraus ergeben sich "*Vermischungen*", *Mehrdeutigkeiten, wechselseitige Behinderungen, Unentwickeltheiten* etc., in denen ein Spannungsverhältnis zwischen der vorfindlichen Projektgruppe und methodischen Notwendigkeiten der subjektwissenschaftlichen Forschungsarbeit zum Ausdruck kommt (s.u.)

b. So lassen sich manche Beiträge als - durch jeweils bestimmte Passagen des 4. Kapitels als Textvorlage provozierte - *Berichte von LehrerInnen über ihre Erfahrungen in der Schulklasse* - F/pL --> (aL <--> aSch)' - charakterisieren. Angesprochen wurden dabei (in "vermischter" Weise) bevorzugt die gesamten Themenkreise a (Schulische Interaktionsformen...), b (Schuldisziplinäre Sprachformen...) und d (Schulische Lebensbewältigung vom LehrerInnen-Standpunkt), sowie die Problemkreise e2 ("Didaktische" Zurichtung), f1 (Schriftaneignung) und f2 (Mathematik-Lernen in der Oberstufe). - Derartige LehrerInnen-Beiträge führten u.U. zum *Austausch einschlägiger Erfahrungen zwischen anwesenden LehrerInnen*: (F/pL¹ <--> F/pLⁿ) --> (aL <--> aSch)'. Dabei kristallisierte sich aus diesem Erfahrungsaustausch z.B. - begründet in differenten Unterpositionen von Lehrern als "Grundschullehrer" und "Oberschullehrer" (...) - die speziellere Fragestellung des *Verhältnisses zwischen Grundschule und Oberschule* (hinsichtlich jeweils bestimmter Aspekte) heraus, wie ich sie als Problemkreis e3 (Der Bruch zwischen Grundschul- und Oberschulunterricht...) auf den Begriff zu bringen versuchte, etc. Als weitere Unterposition artikulierte sich die Forschung bzw. Lehre im *Behindertenbereich* mit dem externen Gegenglied "*Integrationsklasse*", wobei - wie aus der Kennzeichnung der Problemkreises e4 hervorgeht - daraus allgemeinere Konsequenzen hinsichtlich der "Entdidaktisierung" des Unterrichts und der Öffnung der Schule zur kindlichen Alltagspraxis hin ableitbar sein könnten. - Schließlich gab es mehrfach Beiträge aus der Sicht der "*EinzelfallhelferIn*" (Problemkreis f3): Gerade aus dem Umstand, daß hier die LehrerInnen-Position zwar nicht der Schul-Institution zugehört und sich außerhalb der Örtlichkeit "Schule" realisiert, aber dennoch auf komplexe Weise mit der Schuldisziplin verflochten ist, deuteten sich spezifische Zugangsmöglichkeiten auch bei der Analyse schulischer Lernprozesse an.

c. Ein anderer Typ von Erfahrungsberichten bzw. Erfahrungsaustausch (sehr allgemeiner Art) ergab sich aus dem Umstand, daß alle Projektteilnehmer "*ehemalige Schüler*" sind, so daß zu den Passagen in der Textvorlage, die Bedeutungs-/Begründungsanalysen über die interpersonale Klassenraum-Situation enthalten, jeder eigene Erfahrungen von der Position "Ich-als-ForscherIn-als ehemalige SchülerIn" bzw. "Ich als ForscherIn/LehrerIn als ehemalige SchülerIn" beisteuern konnte. Von dieser Möglichkeit wurde ausgiebig Gebrauch gemacht, wobei die einschlägigen Beiträge/Diskussionen sich wiederum auf den Themenkreis a (Schulische Interaktionsformen...), weiterhin speziell den Themenkreis c (Schulische Lebensbewältigung von SchülerInnenstandpunkt), sowie auf die Problemkreise b1 ("Vereignenschaftende" Redeweisen...), e2 (Didaktische Zurichtung...), f2 (Mathematik-Lernen in der Oberstufe) etc. beziehen lassen. Zu diesem Erfahrungstyp gehören auch (besonders auf dem Projekttag geführte) Diskussionen zum Problemkreis e1 (Analyse subjektiver Lernbiographien), die allerdings bisher mehr auf einer Art von Metaebene verharren.

d. Neben den damit benannten Beiträgen aus der Position von "LehrerInnen" oder "ehemaligen SchülerInnen" gab es im Projektplenum auch eine Reihe von Beiträgen aus der *Position von Universitätsmitarbeitern/-dozenten*, die sich demgemäß

nicht auf "Schule/Schulklasse" sondern auf universitäre Veranstaltungen verschiedener Art als externen Gegengliedern des Forschungsverhältnisses bezogen. So wurden (wie aus den Protokollen ersichtlich) mehrfach *Vergleiche* - etwa hinsichtlich Notengebung, interpersonaler Organisation etc. - zwischen *schulischem und universitärem Lehren/Lernen* angestellt und diskutiert. (Dieser Bereich ist in der Aufstellung von Themen- und Problemkreisen bisher nicht berücksichtigt. Falls an der Verfolgung damit verbundener Forschungsfragen Interesse besteht, müßten wir dies nachholen). Weiterhin wurden auch Beziehungen zwischen unserem Projekt und *anderen universitären Projekten*, in denen einige Teilnehmer mitarbeiten (z.B. dem PAPP; [vgl. Fahl, R & Markard, M. 1993. Das Projekt "Analyse psychologischer Praxis" oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. Forum Kritische Psychologie 32, 4-35, Red]) hergestellt. Gerade in diesem Zusammenhang kam man häufiger auf *allgemeine methodische Probleme der subjektwissenschaftlichen Projektarbeit* zu sprechen (dies auch deswegen, weil einige "universitäre" Projektteilnehmer daran besonders interessiert sind), womit hier eine weitere Facette der Funktionen des Projektplenums (neben Seminar und aktualempirischer Forschungsgruppe) hervortrat.

e. Schließlich ist noch auf Beiträge hinzuweisen, in denen auf Erfahrungen mit Lernaktivitäten/-behinderungen im *außerschulischen* Bereich (vgl. Problemkreis g2), etwa der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, zurückgegriffen wurde. Die Diskussionen im Projektplenum darüber standen bisher mehr am Rande (was sich aber wohl ändern wird, wenn (...) ihr Vorhaben im Projekt vorgestellt haben werden).

II. Organisatorische Übergänge in Richtung auf systematische Forschungsarbeit im Projekt

Aufgrund der vorstehenden Zustandsbeschreibung unseres Projektplenums (im WS 1992/1993) soll nun die Richtung angebbar werden, in der (vom SS 1993 an) unsere Forschungsarbeit verändert werden muß, damit der diagnostizierte Zustand der Unentwickeltheit, Mehrdeutigkeit etc. überwindbar wird und aus den geschilderten Forschungsansätzen systematische subjektwissenschaftliche Projektforschung werden kann. Dabei muß sich auch herausstellen, wo und in welchem Ausmaß dabei von Projektteilnehmern Mehrarbeit über die bloße Beteiligung um Projektplenum hinaus geleistet werden muß, in welcher Weise diese Mehrarbeit auf die einzelnen Teilnehmer so verteilt werden kann, daß dies mit ihrem Zeitbudget und ihren Interessen vereinbar ist bzw. welche Art von Forschungsarbeit mangels personaler Ressourcen im Projekt nicht zu leisten sein wird.

Im folgenden soll zunächst auf organisatorischer Ebene an den vorher aufgewiesenen "Vermischungen" und Mehrdeutigkeiten der positionalen und örtlichen Verhältnisse angesetzt werden: Es geht darum, herauszufinden, auf welche Weise durch Entflechtung, "Entmischung", Vereindeutigung eine Annähe-

rung an systematische Forschungsarbeit erreichbar ist und welche Konsequenzen hinsichtlich Zeitaufwand etc. sich daraus für verschiedene Projektteilnehmer ergeben.

a. Die geringsten Abweichungen von der bloßen Beteiligung am Projektplenum ergeben sich - soweit ich sehe - hinsichtlich der Fragestellungen/Problemkreise, in denen als Gegenglied des externen Forschungsverhältnisses die Position "*Ich-als-ehemaliger Schüler*" - F --> ESCH' bzw. F/L --> ESCH' - angesprochen ist (vgl. Punkt c im vorigen Abschnitt I): Hier können nämlich einerseits alle Teilnehmer des Projektplenums aus eigener Erfahrung Beiträge leisten und ist andererseits das Gegenglied der Forschungsbeziehung ESCH' - als der biographischen Vergangenheit jedes Einzelnen zugehörig - quasi individuell-virtueller Art, so daß ein den subjektiven Erfahrungsraum überschreitender aktualempirischer Zugriff darauf von vornherein unmöglich ist. So gibt es hier also nicht von vorn herein positionsabhängige Untergruppen, und die Erfahrungs- bzw. Datenquellen sind prinzipiell im Plenum anwesend. Entflechtungen und Vereindeutigungen sind durch zeitliche Schwerpunktsetzungen der Arbeit im *Gesamtprojekt* erreichbar, indem etwa bestimmte Sitzungen für die "schulbiographische" Forschung vorgesehen werden. Auch Differenzierungen, etwa die Spezifizierung der Fragestellungen, Funktionsteilungen verschiedener Art, auch Auslagerungen von Gesprächen aus dem Plenum (s.u.), sind prinzipiell vom Gesamtprojekt zu diskutieren und zu planen. Zeitliche Mehrbelastungen können frei unter allen Plenumsteilnehmern ausgelobt werden.

b. Grundsätzlich anders ist die Situation mit Bezug auf die (unter IIb dargestellten) *Berichte und Diskussionen von LehrerInnen über ihre Erfahrungen in der Schulklasse*. Während in der bisherigen, noch mehr vorbereitenden und "seminarartigen" Projektarbeit die übrigen Plenumsteilnehmer als interessierte Zuhörer, Nachfragende, nichtprofessionell Mitdiskutierende etc. nützlich oder mindestens hinnehmbar waren, verdeutlicht sich unter dem Aspekt der Planung systematischer Forschungsarbeit, daß eine solche Konstellation nicht nur unökonomisch ist, sondern daß dadurch eine verbindliche, konzentrierte Kooperation zwischen den LehrerInnen sehr erschwert sein muß. So bietet sich hier die *Auslagerung von Untergruppen von LehrerInnen aus dem Projektplenum* an. Dabei versteht es sich aus dem Projektcharakter der Gesamtarbeit, daß die Probleme und Ergebnisse dieser Kooperation in das Projektplenum zurückgemeldet und unter allgemeineren Aspekten diskutiert werden müssen: Das Projektplenum wäre also gewissermaßen die "*home base*" für die Untergruppen. Daraus ergeben sich in diesem Kontext drei Ebenen von Forschungsbeziehungen: 1. *Das Projektplenum als "Forschungsobjekt"*, 2. *die Untergruppe als "Forschungsobjekt"*, 3. *die Schulklasse als "Forschungsgegenstand"*.

Wenn man sich diese Ebenenaufteilung betrachtet, so wird unmittelbar deutlich, daß hier neben den aus dem Projektplenum auszugliedernden Untergruppen von LehrerInnen noch weitere gegenüber dem Plenum organisatorisch verselbständigte Gruppenbildungen angezeigt sein können: Der Forschungsgegenstand ist ja in diesem Falle (anders als bei schulbiographischer Analyse) nicht lediglich

als Lebensraumtatbestand der ForscherInnen zugänglich und im Projektplenum virtuell präsent, sondern besteht aus *aktuellen LehrerInnen* (die mit den Projekt-LehrerInnen identisch sein können, aber nicht müssen) und vor allem *aktuellen SchülerInnen*. Dies bedeutet, daß hier nicht nur unter den Projektteilnehmern solche heraushebbar sein müssen, die zur Untergruppe der LehrerInnen gehören, sondern (in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung) der Bereich der bisherigen Projektteilnehmer generell zu überschreiten ist. Dabei ist zunächst an die Konstituierung von *internen Forschungsverhältnissen* in der Schulklasse durch die Projekt-LehrerInnen zu denken: F/aL -> aSch. Angesichts der (ja früher dargestellten) Problematik dieser Konstellation muß man hier wohl aber vor allem die Konstituierung von "schulnahen" externen Forschungsverhältnissen mit personalen Überschneidungen zwischen Individuen, die der Schule/Schulklasse und denen, die der Forschungsinstanz zugehören ins Auge zu fassen: Etwa Interviews/Gespräche zwischen ProjektlehrerInnen und anderen LehrerInnen bzw. SchülerInnen: F/pL <--> pL bzw. F/pL <--> pSch., vor allem aber die Bildung von neuen, aus LehrerInnen und/oder SchülerInnen bestehenden Forschungsgruppen innerhalb oder im Umfeld der eigenen Schule der ProjektlehrerInnen, die man - in Ansehung ihrer Ausgliedertheit aus dem Projektplenum - "*Sekundärprojekte*" nennen könnte (eine derartige schulinterne Forschungsgruppe ist (...) gebildet worden. Ihre einschlägigen Erfahrungen sind bei der Diskussion dieses Punktes wichtig). Dabei versteht es sich von unserem Ansatz her von selbst, daß sowohl die LehrerInnen/SchülerInnen als Gesprächspartner der Projekt-LehrerInnen wie die Mitglieder der benannten neuen Forschungsgruppen, sobald diese konstituiert sind, als Mitforscher zu unserem Projekt gehören. Wenn man das Projektplenum als primäre, die Forschungsgruppe aus ProjektlehrerInnen als sekundäre und die Schulklasse als tertiäre Gruppierung bezeichnet, hätte man es bei den schulinternen/schulnahen Forschungsdyaden oder -gruppen quasi mit *quartären Forschungsgruppierungen* zu tun.

Ersichtlich ist - sobald die Position der ProjektlehrerInnen mit ihren speziellen Erfahrungs- und Zugangsmöglichkeiten zu unserem Forschungsthema ins Spiel kommt - die bei schulbiographischer Forschung konstatierbare Selbstgenügsamkeit des Plenums als Forschungsgruppe gründlich passé. Hier kommen vielfältige Anforderungen auf die ProjektlehrerInnen (und das Projekt im ganzen) zu, wobei es sicherlich eine schwierige Aufgabe sein wird, diese Anforderungen mit den Möglichkeiten der Projektmitglieder in Einklang zu bringen (s.u.).

c. Schließlich soll eine weitere Möglichkeit, sich als Projektteilnehmer mit den dabei gestellten Anforderungen ins Verhältnis zu setzen, herausgehoben werden. Dabei ist nicht, wie eben, die Position der ProjektlehrerIn das Kriterium für die Akzentuierung von Untergruppen, sondern die Möglichkeit, die Projektarbeit für die *Erbringung akademischer Leistungen*, insbesondere *Dissertationen und Diplomarbeiten*, aber auch Habilitationsarbeiten, Praktika etc., zu benutzen: Diese Kombination hat den Vorteil, daß hier der ohnehin für die Prüfungsarbeiten zu erbringende Zeitaufwand gleichzeitig dem Projekt zugute kommt. Allerdings muß man die Besonderheiten dieser Art von Projektbeteiligung in Rechnung stellen:

Die Doktoranden / Diplomanden müssen ja - um ein abrechenbares Produkt in begrenzter Zeit zustande zu kriegen - in mehr oder weniger großem Umfang individuelle Arbeitsleistungen außerhalb der Sitzungen des Projektplenums und seiner Untergruppen erbringen, wobei sie u.U. mit der Arbeitsplanung des Projektes und dem daraus entstehenden Timing etc. in Konflikt geraten können. Um solche Schwierigkeiten handhabbar zu machen, müßte das Projektplenum zu seinen sonstigen Funktionen - "Ort" schulbiographischer Forschung und "home base" für Untergruppen - noch eine weitere (u.U. in gesonderten Sitzungen zu realisierende) Funktion übernehmen, nämlich die als *Doktoranden- bzw. Diplomanden-Colloquium für seine einschlägig engagierten Mitglieder*. Dazu gehört etwa die Diskussion der Fragestellung und des methodischen Vorgehens, die Unterstützung bei der Planung und Realisierung aktualempirischer Untersuchungen, die Entgegennahme und Diskussion von Zwischenberichten, etc.- Wichtig ist dabei, sich klar zu machen, daß natürlich auch Projektmitglieder, die bisher nicht daran gedacht haben, das Projekt in dieser Funktion in Anspruch nehmen können: Vielleicht findet z.B. eine LehrerIn die Perspektive interessant, durch die Projektmitarbeit gleichzeitig zur Promotion oder gar zur Habilitation zu kommen. Leute mit der akademischen Berechtigung zur Initiierung, Betreuung und Bewertung solcher Arbeiten sind ja im Projekt genügend vorhanden; und die Aussicht, durch das Projekt dafür sonst nicht erreichbare Hilfestellungen zu erhalten, mag manchen zum Versuch eines derartigen Karrieresprungs ermutigen.

III. Methodische Übergänge I: Von "Problemkreisen" zu aktualempirischen Forschungshypothesen

Aus den vorstehenden Überlegungen zur organisatorischen Entflechtung und Vereindeutigung der Projektarbeit ergeben sich bereits bestimmte Gesichtspunkte für die Planung unserer weiteren Arbeit: Wir haben über Veranstaltungstypen im Plenum, Prioritätensetzungen, Arbeitsteilungen, damit die Möglichkeiten und Grenzen unserer Forschungsarbeit zu diskutieren. Wenn ich aber hypothetisch antizipiere, wir hätten solche Diskussionen erfolgreich abgeschlossen, so wird mir klar, daß wir uns damit keineswegs schon in die Lage versetzt hätten, unsere aktualempirischen Forschungen unmittelbar zu beginnen. Wenn die organisatorischen Übergangsprobleme als überwunden gesetzt werden, so treten vielmehr erst mit aller Deutlichkeit die methodischen Unentwickeltheiten und Uneindeutigkeiten unserer bisherigen Plenumsarbeit hervor, die erst auf den Begriff gebracht und wo möglich überwindbar gemacht werden müssen, ehe wir aktualempirische Forschungsaktivitäten ins Auge fassen können.

a. Auf einer ersten Ebene läßt sich dies mit dem Hinweis darauf verdeutlichen, daß ich - um die Forschungsähnlichkeit der Plenumsarbeit plausibel zu machen - die jeweils als Diskussionsgrundlage genommenen Teile des vierten Kapitels aus LSG als *"Textvorlagen"* (wie sie auf S. 3 genauer charakterisiert wurden) interpretieren mußte. Wenn man diese Deutung nun etwas genauer hinterfragt, so stellt

sich zunächst heraus, daß der Bezug auf solche "Textvorlagen" keineswegs in stringenter und kontrollierter Weise erfolgte: Manchmal wurde an Zitate aus dem vierten Kapitel angeknüpft, manchmal nur global auf die jeweils angesprochene Thematik Bezug genommen, manchmal der jeweilige Themenbereich nur umkreist oder auch ganz verlassen; im Ganzen gesehen diente der Text hier mehr als Anregung für (oft sehr spannende) Gespräche denn als Bestandteil eines systematischen Forschungsprozesses. Darüberhinaus (und dies ist noch wichtiger) verdeutlicht eine solche Reflexion, daß unter den von mir aufgeführten Arten aktualempirischer Erfahrungsgewinnung eben nur die "Textvorlagen" in unseren Plenumsdiskussionen halbwegs wiedergefunden werden konnten. Alle anderen dort [in diesem Papier, Red.] benannten differenzierten Gesichtspunkte (Präsentationsanalysen, Szenen, Lückenordnung, Kommentaranordnung etc., vgl. S. 1ff) wurden von mir bestenfalls in loser Verbindung zu den Projektdiskussionen ausgedacht: Diese hatten offensichtlich kaum den Konkretheitsgrad, auf dem solche Vorgehensweisen relevant werden konnten (dies alles natürlich nicht als Kritik an der bisherigen Projektarbeit, sondern im Lichte von uns zu planender systematischer Forschung).

Die damit aufgewiesene Problematik ist indessen m.E. nur eine Erscheinungsform einer dahinter stehenden, grundsätzlicheren Beschränkung unserer (als Forschungsarbeit interpretierten) bisherigen Projektdiskussionen. Dies läßt sich am begrifflichen Status der *Problemkreise*, wie ich sie auf S. 13ff aufgelistet habe, demonstrieren: Diese Problemkreise spiegeln in ihrer Globalität, Unterschiedlichkeit und teilweise auch Zufälligkeit die Art unserer Diskussionen im WS 1992/93, beinhalten damit also *keineswegs schon konkrete Forschungsfragen*, sondern umschreiben nur die Themenbereiche, innerhalb derer diese zu formulieren wären. Zwar wurden in den Projektdiskussionen um die jeweiligen Problemkreise durchaus öfter speziellere Vorstellungen über zu realisierende Forschungsvorhaben angesprochen, dies aber auf mehr informelle Art, d.h. in einer Weise, die wir bisher nicht begrifflich fixieren konnten. Was wir also in unserer weiteren Planungsarbeit zur Vereindeutigung unseres Plenums als Forschungsgruppe etc. erreichen müssen, ist die Möglichkeit der Formulierung von *aktualempirischen Forschungshypothesen* innerhalb der jeweiligen Problemkreise. Solche Hypothesen müßten dabei so speziell oder konkret sein, daß mit ihnen die bisher bestehende *Kluft zwischen den Problemkreisen und den benannten Vorgehensweisen aktualempirischer Erfahrungsgewinnung geschlossen* wird, d.h., daß sie unmittelbar in "Präsentationsanalysen", "Lückenordnungen", "Kommentaranordnungen" etc. umsetzbar (um wiederum nicht zu sagen "operationalisierbar") sind. Um diese Art von Forschungsvorbereitung zu ermöglichen, müßte aber erst einmal etwas klarer werden, wie das *Verhältnis zwischen den Problemkreisen und den Forschungshypothesen* genauer zu bestimmen ist. Da die Problemkreise - wie gesagt - in sich sehr unterschiedlich sind, müssen dazu verschiedene Arten von Problemkreisen unterschieden werden, die (zunächst) gesondert zu diskutieren sind.

b. In einer Reihe von Problemkreisen ist bereits durch die Terminologie eindeutig auf die *Begründungsanalysen/Begründungsfiguren vom Standpunkt der Schü-*

rinnen/Schüler im Lernbuch Bezug genommen - besonders deutlich etwa in a1 (Die Marginalisierung wissensuchender Fragen...), a2, (Täuschung als "normale" unterrichtliche Bewältigungsform) und a3 (Die Unterdrückung affinitiver Lernphasen...), aber auch an anderen Problemkreisen. Dadurch haben wir die Möglichkeit, hier an die früheren Ausführungen zum Verhältnis zwischen Begründungsanalysen (vom SchülerInnenstandpunkt) und aktualempirischer Forschung in LSG (S. 436ff) anzuknüpfen: Herstellung einer Beziehung zwischen den historisch-empirisch gewonnenen typischen Begründungsfiguren und der Aktualempirie, indem die Begründungsmuster den Betroffenen (aSch, pSch, ESCH) zur "Selbstsubsumtion" angeboten werden, womit sie ihre eigenen Erfahrungen durch "Bestätigung, Ergänzung, Korrektur oder Ablehnung der vorgeschlagenen Begründungsfiguren" (S. 437) in den Forschungsprozeß einbringen können. In diesem Kontext bietet es sich für mich an, die *aktualempirischen Forschungshypothesen* (in Erweiterung der einschlägigen Ausführungen in LSG) als *konzeptuelle Vermittlungsglieder zwischen Begründungsfiguren und selbstsubsumtiven Antworten der Betroffenen* zu verstehen: Demnach sollen es solche Hypothesen, indem sie zu Präsentationsvorlagen etc. operationalisiert werden können, ermöglichen, in höherem Grade fassbar und objektivierbar zu machen, was in einem bestimmten Falle unter der selbstsubsumtiven "Bestätigung, Ergänzung, Korrektur oder Ablehnung" der Begründungsfigur gemeint sein kann bzw. wie die Deutung der Antworten der B.n mit solchen Termini zu rechtfertigen ist. Mit der Einführung bzw. Einfügung von Forschungshypothesen, deren "Operationalisierung" etc. wäre also der Übergang von informellen Stellungnahmen zu BGMs [Begründungsmuster bzw. Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, Red.] durch "Leser" o.ä. zum eigentlichen Mitforschertum in wissenschaftlichen Projekten markiert (vgl. LSG, S. 440).

Die geringste Differenz zwischen BGM und Forschungshypothese besteht dann, wenn dabei nur präzisiert/objektiviert werden soll, wieweit man in einem konkreten Fall von einer "Bestätigung" des BGM durch den B.n sprechen kann. Hier wird das BGM in der Forschungshypothese zwar nicht lediglich verdoppelt, aber es werden nur situationale Bestimmungen hinzugefügt, durch welche an der Antwort auf in Umsetzung der Hypothese herstellbare Präsentationsvorlagen etc. eindeutig ablesbar ist, ob bzw. daß man es hier mit einer "Bestätigung" zu tun hat (z.B. an der Antwort auf eine "scenische" Lückenordnung, ob "Marginalisierung wissensuchender Fragen der SchülerInnen im Unterricht" das entsprechende Erfahrungsfeld der B.n tatsächlich für diese adäquat kennzeichnet). Wenn es dabei zu einer "Bestätigung" kommt, so bedeutet dies zwar keineswegs eine "Verifikation" des BGM (diese ist, weil es sich dabei um eine implikative Struktur handelt, prinzipiell nicht möglich), wohl aber eine (wenn auch schwache) Realitätsverankerung, indem hier ein empirischer Fall des tatsächlichen "Vorkommens" des BGM vorliegt (vgl. etwa Markard 1993, S. 39ff [Kann es in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts verallgemeinerbare Aussagen geben? Forum Kritische Psychologie 31, 29-51, Red.]). Im Ganzen gesehen ist der "Bestä-

tigungsfall" für die subjektwissenschaftliche Forschung am wenigsten produktiv und weiterführend.

Anders ist die Problemlage, wenn die B.n sich einem BGM (qua Forschungshypothese) nicht subsumieren können, also etwa eine "Scene" mit "sowas gibt (gab) es in meiner Klasse nicht", "sowas kenne ich nicht" (bei uns stell(t)en die SchülerInnen vorwiegend wissensuchende Fragen) o.ä. kommentieren. Eine solche "Ablehnung" ist nämlich in zweierlei Hinsicht auslegungsfähig und -bedürftig. Einmal entsteht hier das Problem, aufgrund welcher (für den Forscher) unerwarteter institutioneller und interpersonaler Verhältnisse das zur Frage stehende BGM auf die Schulsituation des B.n nicht beziehbar ist (was ist das für eine Schule, in welcher die SchülerInnen dominant wissensuchende Fragen stellen können?), zum anderen ist die Möglichkeit in Rechnung zu stellen, daß die Ablehnung durch den B.n defensiver Art ist, also eine (etwa die positive Einschätzung meiner Schulzeit als "guter Schüler" absichernde) Abwehrfigur darstellt, deren restriktive Funktionalität ex negativo gerade für die Beziehbarkeit des BGM auf die Erfahrungen des B.n spricht.- Beide Aspekte wären mit den B.n in weiterführenden Gesprächen zu diskutieren. Dabei wäre zur Verwissenschaftlichung der (mit den B.n gemeinsamen) Interpretation der Diskussionsergebnisse an dieser Stelle die *Erarbeitung und Formulierung speziellerer Forschungshypothesen* sinnvoll, von denen aus etwa differenziertere Präsentationsvorlagen (Alternativenanordnungen etc.) hergestellt und in die Gespräche eingebracht werden könnten, um so die B.n zu Präzisierungen zu bewegen oder auch mit ihren eigenen Ausweich- und Abwehrreaktionen stringenter zu konfrontieren und damit tiefergehende Klärungen zu erreichen.

Die fruchtbarsten Beiträge der B.n zum Forschungsprozess liegen indessen m.E. weniger auf der Dimension der "Bestätigung-Ablehnung" sondern eher auf der Dimension der *Ergänzung/Korrektur von BGMs* bei deren grundsätzlicher Akzeptanz: Auf diesem Wege sind nämlich Informationen zu erhalten, die nicht auf bloß begründungsanalytischem Wege zu erreichen sind, sondern wesentlich vom Standpunkt/der Perspektive der Betroffenen zugänglich werden. Solche Differenzierungen müßten sich dann auch in *entsprechend differenzierten Forschungshypothesen* (und -verfahren) niederschlagen. Aussagen in dieser Richtung finden sich auf vielfältige Weise in unseren Projekt-Protokollen (die ich jetzt nicht mehr systematisch daraufhin auswerten konnte, die wir aber bei unseren weiteren Forschungsvorarbeiten aktualisieren müssen). Der Weg, auf dem solche Differenzierungen zu gewinnen sind, besteht (wie schon in GdP, S. 553ff, dargestellt) in der (gemeinsam mit den B.n zu vollziehenden) "rückwirkenden" inneren Ausgestaltung und Anreicherung des BGM, was dann in entsprechend "angereicherte" Forschungshypothesen und -verfahren eingehen müßte, damit die aktual-empirischen Aussagen in höherem Grade präzisiert und objektiviert werden können (man denke z.B. an Hypothesen über spezielle Bedeutungs-/Prämissenkonstellationen im Klassenraum, durch welche für die SchülerInnen das Stellen wissensuchender Fragen "ausnahmsweise" sanktionsfrei möglich ist).

Allgemein ist hier hervorzuheben, daß mit der wissenschaftslogischen Vorgeordnetheit der Forschungshypothesen gegenüber den aktualempirischen Prozessen, die sie auf den Begriff bringen (sollen), keineswegs gesagt ist, daß sie dem Forschungsprozeß auch zeitlich vorhergehen müssen. Vielmehr wird es sich - gerade auch, wenn es um die Berücksichtigung von Ergänzungen/Korrekturen geht - häufig ergeben, daß eine Forschungshypothese erst im Laufe der wissenschaftlichen Kommunikation mit den B.n sich als Konzeptualisierung des Gemeinten herauskristallisieren wird, um dann in dieser kodifizierten Form sowohl die Theorienbildung zu präzisieren und/oder zu bereichern als auch die weitere Planung der empirischen Forschung mitzubestimmen (dies entspricht der Konzeption der "Grounded Theory" über die Wechselwirkung zwischen Theorienbildung und Empirie). Deswegen müssen wir nicht vor dem Beginn der aktualempirischen Forschungen etwa unsere Forschungshypothesen schon total ausdiskutiert in der Tasche haben, sondern können/sollten u.U. in manchen Bereichen "schon mal anfangen", um methodische und inhaltliche Erfahrungen mit unseren Hypothesen/Präsentationsvorlagen sammeln und von da aus beides verbessern zu können, etc.

c. Bei den Problemkreisen, auf die sich die Ausführungen des vorigen Punktes beziehen, konnten die begründungsanalytischen Voraussetzungen der Bildung aktualempirischer Hypothesen - indem man sich auf Begründungsfiguren beziehen konnte, die in LSG bereits ausgearbeitet sind - als weitgehend erfüllt betrachtet werden und wurde nur noch die Hypothesenbildung zum Problem.

Hinsichtlich der anderen Problemkreise sind jedoch diese Voraussetzungen nur in weit schwächerem Maß, teilweise gar nicht, erfüllt. Dies heißt, daß wir hier - um die Ebene aktualempirischer Erfahrungsgewinnung mit den Vorgehensweisen der Präsentationsanalyse etc. erreichen zu können - nicht nur Forschungshypothesen ausarbeiten, sondern - damit dies möglich werden kann - in einem *vorgeordneten Schritt* zunächst die jeweiligen Problemkreise soweit zu elaborieren haben, daß einigermassen faßbare "typische Begründungsfiguren" resultieren.

Am vergleichsweise wenigsten aufwendig ist dies - wir mir scheint - mit Bezug auf die Problemkreise, in denen - wie in d1 (Notengebung als kreativer Akt...), d2 (Freiräume des Lehrers...) und d3 (Was heißt "intuitives Handeln" ...des Lehrers?) - nicht der Subjektstandpunkt der SchülerInnen, aber der *Subjektstandpunkt der LehrerInnen* angesprochen ist: Hier kann man - da der LehrerInnen-Standpunkt im Lernbuch unzureichend elaboriert wurde (...) - zwar weniger auf schon ausformulierte Begründungsfiguren zurückgreifen. Aufgrund sehr ausführlicher Bedeutungsanalysen über schulische Handlungsmöglichkeiten/-beschränkungen des "Lehrers" in Kap. 4.1 und 4.2 müßten wir die für die jeweiligen Problemkreise einschlägigen Begründungsanalysen aber im Prinzip nacharbeiten - und so die Voraussetzungen für die Bildung und "Operationalisierung" von Forschungshypothesen schaffen können. Dies gilt - da ich mich über die schuldisziplinäre Funktion der Notengebung ja exzessiv ausgelassen habe - insbesondere für den Problemkreis d1. Aber auch die "Freiraum"-Problematik, wie sie in d2 benannt ist - ist (wie mir scheint) in meinen Überlegungen zum Widerspruch zwischen päd-

agogischem Auftrag und disziplinärer Funktionalität des "Lehrers" teilweise schon mitgemeint. Am wenigsten Vorarbeiten gibt es wohl zum "intuitiven Handeln" des Lehrers (d3): Falls wir diesen Problemkreis umsetzen wollen, müßten wir die Funktionalität von "Intuition" im Spannungsfeld pädagogischer Selbstanforderungen des Lehrers und des Zwangs zu deren disziplinärer "Verkürzung" o.ä. noch sehr genau diskutieren, etc.

Viel schwerwiegendere Probleme sehe ich jedoch auf uns zukommen, wenn wir die begründungsanalytische Elaboration der Problemkreise zu *fachspezifischen Lernprozessen und die Problematik ihrer "Didaktisierung"* - etwa mit Bezug auf die Schriftaneignung (f1) oder das Mathematik-Lernen (f2) - in Angriff nehmen wollen: Dazu wird es zunächst notwendig sein, die Grenzen des vierten Kapitels [von LSG, Red.] zu überschreiten und die allgemeineren lern- bzw. begründungstheoretischen Darlegungen des 2. und 3. Kapitels von LSG in die Diskussion einzubeziehen. Da dort bereichsspezifische Analysen etwa über das Schreiben- und das Mathematiklernen nicht zu finden sind, sind indessen hier noch weitergehende theoretische Vorarbeiten zur Konkretisierung/Konkretisierbarkeit der allgemeinen Bestimmungen subjektwissenschaftlicher Lerntheorien auf solche speziellen Lernformen erforderlich - was die Aufarbeitung der einschlägigen Literatur einschließen muß. Dies alles ist natürlich nicht in eine strenge Erst-Dann-Folge zu bringen: Wir könnten auch hier "immer schon mal anfangen". Allerdings kommt es mir so vor, als wenn das Projekt, wenn es in diesem Problem-bereich zu was kommen will, in besonderem Maße auf Mitglieder angewiesen ist, die darüber diplomieren, promovieren oder habilitieren (vielleicht auch publizieren) wollen und deswegen zu eigenständigem Arbeitsaufwand - dessen Resultate sie ins Projekt zurückmelden - bereit sind.

Da ich auf das Erfordernis (weiterer) vorgeschalteter begründungstheoretischer Diskussionen zur Schaffung der Voraussetzung aktualempirischer Hypothesen hier nur exemplarisch hinweisen wollte (entsprechende Ausarbeitungen müssen wir im Projektplenum mit Bezug auf die von uns ausgewählten Problemkreise leisten) verweise ich nur pauschal auf die restlichen Problemkreise: Der Problemkreis *e1 (subjektive Lernbiographien)* ist einerseits für viele Projektteilnehmer attraktiv, andererseits aber im Lernbuch zwar ausführlich behandelt, aber weniger in systematischer Absicht als zur Veranschaulichung der Unangemessenheit überkommener psychologischer Transfer-Konzepte: Hier wäre also - um zu einigermaßen umschriebenen begründungstheoretischen Fragestellungen und Hypothesenbildungen zu kommen - noch viel zu tun. - Ähnliches gilt für den Problemkreis *g1 (Selbstreflexive Analyse von Lernprozessen innerhalb der Projektgruppe)*: Dazu sind zwar im Lernbuch gewisse begriffliche Vorarbeiten geleistet (ich verweise nur auf den für mich sehr wichtigen Teil über "kooperatives Lernen", S. 509ff), die aber meist im Plenum noch nicht diskutiert wurden. Außerdem ist mir noch unklar, wie wir diese selbstreflexive Frage-Ebene methodisch in unsere sonstige Projektarbeit einbeziehen könnten, etc.- Auch die Passagen im Lernbuch über außerschulisches Lernen (in Kap. 4.4) sind von uns noch nicht diskutiert worden, so daß wir mit Bezug auf den Problemkreis *g2 (Benotungen im außer-*

schulisch-beruflichen Bereich) - und weitere Problemstellungen dieser Art, die mit Sicherheit noch auf uns zukommen werden - vergleichsweise geringere Vorarbeiten geleistet haben. Wir müssen ggf. sehen, wie wir dies (vielleicht in Sondersitzungen) nachholen können. - Außer den bisher allein von mir berücksichtigten Bedeutungs-/Begründungsanalysen sind in manchen Problemkreisen, besonders denen des (m.E. besonders wichtigen) Themenkreises *b* (*Schuldisziplinäre Sprachformen...*) - mindestens zusätzlich - sprachgebrauchs-, dokumenten- und diskursanalytische Vorgehensweisen erfordert, um die sich einschlägig interessierte Projektteilnehmer (u.U. via Untergruppen) noch genauer kümmern müßten - Für die Problemkreise des Themenkreises *h* (*"Historische Analysen..."*) könnten die Vorgehensweisen im Lernbuch, aber auch von Foucault etc., als Anregung dienen, müßten aber natürlich noch auf die speziellen Fragestellungen hin spezifiziert werden. - In manchen Problemkreisen, so *f3* (*Einzelfallhilfe*) und *e4* (*Integrationsklassen...*) sind bisher überhaupt nur Interessengebiete genannt, wobei aber theoretische Vorarbeiten unter subjektwissenschaftlichen Vorzeichen dazu weder im Lernbuch noch im Projekt geleistet wurden. Auch hier kämen also noch spezielle Aufgaben auf uns (manche von uns) zu. - Sollte ich den einen oder anderen Problemkreis vergessen haben, so hat das nichts zu sagen.

IV. Methodische Übergänge 2: Von sprachimmanent-deskriptiver zu praxisvermittelter Forschung; Kritik der "Entwicklungsfigur"

Neben der Ebene der Vereindeutigung von Problemkreisen zu Forschungshypothesen und deren Umsetzung ist - wie mir scheint - noch eine andere Ebene des Übergangs von forschungsförmiger Plenumsarbeit zu eigentlicher Forschungsarbeit im Projekt relevant: Die Ebene der Überwindung bloß deskriptiver Forschung in Richtung auf praxisvermittelte Forschung. Was aber hat das zu bedeuten und wo liegen da die Probleme?

Um dies zu verdeutlichen, verweise ich darauf, daß über "Praxis" in unseren bisherigen Projektdiskussionen ja relativ häufig gesprochen wurde. Insbesondere wurde dabei auf die Probleme verwiesen, die für LehrerInnen aus der Doppelposition ihrer Tätigkeit in der Schulklasse und ihrer Beteiligung am Lernprojekt entstehen müssen: Bestimmte Aspekte der Unterrichtspraxis müßten von den LehrerInnen z.B. auch dann, wenn im Projekt (u.U. sogar mit ihrer Hilfe) deren lernbehindernder Effekt herausgestellt wurde, dennoch in der Schulklasse fortgesetzt werden, weil auf andere Weise "Unterricht" in der institutionell "vorgeschriebenen" Art nicht reproduzierbar, und ihre eigene LehrerInnen-Position gefährdet wäre. Als mögliche Form der Bewältigung dieser objektiv widersprüchlichen Lage wurde etwa (...) den LehrerKolleginnen eine "doppelte Buchführung" empfohlen. Dabei schwang m.E. manchmal in den Diskussionen die Frage mit, wieweit für LehrerInnen die Mitarbeit im Projekt - da ihnen dadurch weniger Hilfe zuteil werde, als weitere Schwierigkeiten und Konflikte entstehen müßten - überhaupt sinnvoll sei: Eine Problematik, die wir bisher vor uns hergeschoben haben, an der wir aber bei der weiteren Arbeitsplanung kaum vorbei kommen werden.

Beim Versuch, diesbezüglich zu Klärungen zu kommen, sieht man sich vor folgender Komplikation: In unseren bisherigen Diskussionen über Praxis ging es durchgehend um die Konsequenzen unserer Forschungsarbeit für die praktische Tätigkeit etwa der LehrerIn, Forschung und Praxis wurden hier also als ein Erst-Dann-Verhältnis aufgefasst und dadurch von einander getrennt. Dem steht aber der Sachverhalt gegenüber, daß in den subjektwissenschaftlichen Methodenvorstellungen, soweit wir sie bisher ausgearbeitet haben, "Praxis" auf ganz andere Weise verstanden wird, nämlich als zentrale Stufe innerhalb des Forschungsprozesses, und zwar als Vehikel und Kriterium der empirischen Fundiertheit der theoretischen Konzeptionen. Zur Konkretisierung/Konzeptualisierung dieses Ansatzes wurde von uns der Begriff "Entwicklungsfigur" (vgl. Markard 1985, FKP 17, S. 101ff) herausgestellt, der seither bei allen passenden Gelegenheiten hochgehalten wird und in Kreisen der Krpsy. eine gewisse Berühmtheit erlangt hat. Von "Praxis" in diesem forschungsimmanenten Sinne war aber nun in unserem Projektplenum (erstaunlicherweise) kein einziges Mal die Rede.

Dies fiel mir beim Schreiben des Projekttags-Protokolls und des vorliegenden Auswertungspapiers auf. Deswegen habe ich - in mehr appellförmigen nachträglichen Einschlebseln - auf die Wichtigkeit dieses Gesichtspunkts hinweisen wollen, was dann so klang: "Einbeziehung der Praxis/Entwicklungsfigur. Muß noch ausgearbeitet werden" (...) oder "Einbeziehung der Entwicklungsfigur. Dieses Konzept ist bei der Forschungsplanung immer mitzutransportieren, als Schritt von sprachimmanenter zu praxisvermittelter Forschung" (...). Außerdem habe ich - von da aus rückwirkend - in meiner Einleitung im Projektprotokoll bei der Darstellung der Problemkreise 1 - 8 entsprechende Hinweise einzufügen versucht (ich komme gleich darauf zurück). Dabei blieb es dann aber auch: In meinen weiteren Überlegungen im vorliegenden Methodenpapier tauchten - obgleich mir doch klar ist, daß darin ein zentrales Kriterium der Wissenschaftlichkeit subjektwissenschaftlicher Forschung angesprochen wird - Aussagen über praxisvermittelte Forschung und Entwicklungsfiguren nicht mehr auf (es ging mir da ähnlich wie dem Projekt-Plenum) - so daß ich diesen Punkt hier hinten dranhängen muß. Es gilt also, einiges darüber herauszufinden, warum wir/ich uns im Lernprojekt mit dem Konzept der "Entwicklungsfigur" so schwer tun/tue und daraus wo möglich Schlußfolgerungen für die weitere Planung des methodischen Übergangs von der bisherigen Plenumsarbeit zur Forschungsarbeit im Lernprojekt zu ziehen.

a. Dazu muß zunächst skizziert werden, was wir unter einer "Entwicklungsfigur" verstehen. Dazu gebe ich hier nicht Morus' ausführliche Darstellung [Markard 1985, s.o., Red.] wieder, sondern rücke (weil ich die noch im Computer habe) eine verallgemeinerte Kurzfassung von mir ein (Holzkamp 1990, FKP 26, S. 9ff):

"Entwicklungsfigur" ist das Kennwort für eine bestimmt geartete "Sequenzierung des Forschungsprozesses" unter subjektwissenschaftlichen Vorzeichen. Die erste Instanz einer solchen Sequenz ist immer eine Problematik oder ein Dilemma von Betroffenen in ihrer individuellen Lebenspraxis, die

diese mit den ihnen gegebenen Denk- und Praxisformen nicht überwinden können. Die *zweite Instanz* ist die theoretische Aufschlüsselung der Problematik bzw. des Dilemmas des Forschers in intersubjektiver Kommunikation mit den Betroffenen. Dabei sind die Problematiken/Dilemmata als Situationen zu explizieren, in welchen die Betroffenen einerseits gute Gründe haben, die Problembewältigung in der gegebenen Weise zu versuchen, wobei sie aber andererseits aufgrund verkürzter Realitätssicht und dadurch beschränkter Begründungsprämissen faktisch ihren eigenen Intentionen und Interessen zuwiderhandeln, d.h. die Schwierigkeiten selbst erzeugen, die sie dann nicht bewältigen können. Der spezielle Beitrag des Forschers besteht hier im Einbringen bestimmter, aktuell herausanalysierter oder bereits früher aufgewiesener kurzschlüssiger Begründungs- und Praxisfiguren als Angebot an den Betroffenen, damit seine vorliegende Problematik aufzuschlüsseln. Sofern dies gelingt, eröffnen sich mit der Identifizierung der kurzschlüssigen Begründungsstruktur gleichzeitig die Perspektiven der Überwindbarkeit der Problematik/des Dilemmas durch deren Aufhebung in Denk- und Praxisformen, durch welche aufgrund erweiterten Realitätszugangs die Betroffenen nicht mehr ungewollt ihren eigenen Intentionen und Interessen zuwiderhandeln. Sofern die Betroffenen sich die jeweiligen theoretischen Konzeptualisierungen ihres Dilemmas zu eigen machen konnten, folgt dann die *dritte Instanz* der Entwicklungsfigur, die veränderte Lebenspraxis der Betroffenen in Realisierung der theoretisch akzeptierten neuen Begründungsstrukturen und darin gegebenen Handlungsmöglichkeiten: Dies ist das subjektwissenschaftliche Pendant zur empirischen Prüfung von Hypothesen im bedingungsanalytischen Modell. Die *vierte Instanz* besteht sodann in der retrospektiven Analyse der veränderten Lebenspraxis der Betroffenen gemeinsam mit dem Forscher, um herauszufinden, ob bzw. wie weit die Ausgangsproblematik bzw. das Ausgangsdilemma damit tatsächlich überwindbar geworden sind". - "Der Komplementärbegriff zur damit skizzierten Entwicklungsfigur ist der Begriff der "*Stagnationsfigur*" als Konzeptualisierung des Scheiterns beim Versuch der Realisierung einer Entwicklungsfigur. Ein derartiges Scheitern kann dabei schon im Kontext der *zweiten Instanz* zu konstatieren sein, nämlich dann, wenn entweder keine adäquaten theoretischen Konzepte zur Aufschlüsselung des Ausgangsdilemmas gefunden werden konnten, oder wenn der Betroffene sich das theoretische Angebot nicht zu eigen machen konnte. Dabei sind sowohl die Unbrauchbarkeit der theoretischen Konzeption wie auch Abwehrprozesse beim Betroffenen, der das Risiko des Aufgebens seines ursprünglichen restriktiven Begründungsmusters nicht aushalten kann, in Rechnung zu stellen. Weiterhin kann es zur Stagnation aber auch erst in der *dritten Instanz* kommen, entweder dadurch, daß die Betroffenen die projektierte Veränderung ihrer Lebenspraxis nicht zustandebringen bzw. durchhalten, oder dadurch, daß trotz theoriegemäßer Lebenspraxis das Ausgangsdilemma bzw. die Ausgangsproblematik nicht überwindbar wird, was einer (mindestens vorläufigen) "Falsifikation" des jeweiligen theoretischen Konzeptes in seiner Anwendung auf den vorliegenden Fall gleichkommt, etc."

Um mich schrittweise den Schwierigkeiten anzunähern, die sich mit dem so verstandenen Konzept der "Entwicklungsfigur" im Kontext des Lernprojektes ergeben, zitiere ich zunächst aus dem Projekttags-Protokoll die schon benannten Stellen, an denen ich innerhalb der Problemkreise 1 - 8 Anregungen/Beispiele für die Berücksichtigung von Entwicklungsfiguren geben wollte (was ich, wie ersichtlich, nur für die Problemkreise 4 bis 6 durchgehalten habe).

"4. Problemkreis: Zur Funktion von Lehrerfragen und Schülerfragen im Unterricht.

Dies methodisch nicht so ein Problem. Diskursanalysen, Präsentationsanalysen, besonders mit Szenen (ja schon Beispiele). Da viel in den Protokollen. Da auch: *Entwicklungsfigur*: Änderung der Fragepraxis. Etwa Zulassung von wissensuchenden Fragen der Schüler. Was passiert dann? (per Diskursanalyse). Ja auch: *Vielleicht können Schüler gar nicht annehmen, sondern sabotieren damit den Unterricht.*

5. Problemkreis: "Verdecktes Verhältnis" in der Schule und "Täuschungen" im Unterricht.

Hier wohl vor allem Präsentationsanalysen. Kein Problem: Da ja schon Beispiele am Anfang. *Entwicklungsfigur*: Etwa mal in Praxis ausprobieren, was passiert, wenn der Lehrer alles merkt. Oder: Quasi als paradoxe Intervention: Wenn Täuschungen als erlaubt deklariert.- Hier auch präsentative Gruppendiskussionen. Heißt also: Sollen sich über Präsentationsvorlage einigen. Gemeinsame Stellungnahme dazu abgeben, die Schüler. Oder auch die Lehrer. Die Diskussion die dahin oder zum Scheitern führt, dokumentieren/analysieren /rückmelden.

6. Problemkreis: Zum Verhältnis zwischen institutionellen Reglementierungen und persönlichen Freiräumen von Lehrern und SchülerInnen im Unterricht. (...)

Hier erst mal natürlich bedeutungsanalytisch die Reglementierungen auf den Begriff. Dann mit Präsentationsanalysen. Da etwa zwei Alternativen: Lehrer reglementiert. Und "steht nur auf dem Papier". Dazu Kommentare.

Etwa mit Normalverteilung nur auf dem Papier. Da *Entwicklungsfigur*. Jeden Schüler individuell bewerten. Sich nicht um Verteilung kümmern. Was passiert dann? Hierzu sollten (...) noch was Genaueres sagen.

Wenn man sich diese Versuche der Aktualisierung der "Entwicklungsfigur" in bestimmten Problemkreisen genauer ansieht, so fällt auf, daß meine Vorschläge zu Praxisänderungen durchgehend irgendwie unrealistisch und daneben sind: Wie soll denn der Lehrer wissensuchende Fragen der Schüler zulassen können, wenn er gleichzeitig "Unterricht" abhalten muß? Wie soll er Täuschungen als "erlaubt" deklarieren können, da Täuschungen in der Schule doch verboten sind, weil man sonst die Brüchigkeit der Bewertungsgrundlagen zugeben müßte? Wie soll er jede SchülerIn individuell, ohne Bezugnahme auf die "Verteilung", bewerten können, da die verteilungsorientierte Notengebung doch konstituierender Bestandteil seiner institutionellen Schulfunktion ist? - "Praxis" ist hier offensichtlich irgendwie

in einem kontextfreien Sinn verstanden, also unabhängig davon, wieweit man sie auch umsetzen kann.

b. Dieses problematische Praxisverständnis scheint nicht nur meiner individuellen Schiefelage geschuldet, sondern ist offenbar unserem *Konzept der "Entwicklungsfigur" irgendwie selbst immanent*. Beim Versuch, mir zu verdeutlichen, warum dies so ist, habe ich mir klar gemacht, daß das Sufki [Projekt "Subjektentwicklung in der frühen Kindheit", vgl. Forum Kritische Psychologie 17, 72-100, Red.] sich in einem zentralen Punkt vom PSL unterscheidet: Sein Forschungsgegenstand ist die "Kind-Erwachsenen-Koordination" in einem sehr allgemeinen Sinne, nämlich *unabhängig von jeweils konkreten institutionellen Verhältnissen* und diesen inhärenten Bedeutungskonstellationen. Historisch bestimmte Bedeutungszusammenhänge konnten für das Sufki schon deswegen nur schwer zum Analysegegenstand werden, weil die Erwachsenen hier als gemeinsames Merkmal nur ihre Projektzugehörigkeit hatten, ansonsten aber lediglich als individuelle Mütter/Väter berücksichtigt wurden, die durch Tagebuchschriften dem Projekt Material lieferten. Das Problem der objektiven, gesellschaftlich-institutionellen Handlungsmöglichkeiten/-beschränkungen der Eltern/Kinder klang zwar dabei immer wieder an, konnte aber - da man diese durch den Forschungsansatz quasi individualisiert hatte - nicht systematisch berücksichtigt werden. Anders: Die institutionell relativ unbehinderte Veränderbarkeit von Umgangsweisen zwischen Kindern und Erwachsenen in Mittelschicht-Familien (aus denen unsere Projekt-Eltern durchgehend kamen) wurde nicht als historischer Spezialfall konzeptualisiert, sondern unreflektiert als "allgemein" möglich unterstellt. So muß es nicht verwundern, wenn im Konzept der "Entwicklungsfigur" zwar die jeweiligen kurzschlüssigen Begründungsfiguren und ihre begreifende Durchdringung zum Problem gemacht wurden, die praktische Umsetzbarkeit eventuell gewonnener neuer Einsichten (als dritte Instanz) aber nicht als problematisch angesehen wurde: Wenn jemand was kapiert hat, dann kann er es grundsätzlich auch umsetzen. (So kann in unserem SUFKI-Paradebeispiel der Gleichheitsabstraktion vgl. Markard 1985, etwa 107f [Forum Kritische Psychologie 17, Red.], die Mutter ihre abstrakten Gerechtigkeitsvorstellungen, wenn sie deren selbstbehindernde Funktion begriffen hat, grundsätzlich auch in eine neue Praxis im Umgang mit ihren Kindern überführen). Kurz bzw. nochmal: *Problematisch für die B.n im Kontext der "Entwicklungsfigur" ist die begreifende Durchdringung kurzschlüssiger Begründungsfiguren, nicht aber die Umsetzbarkeit der so zu gewinnenden verallgemeinernden Begründungsfiguren in ihre Lebenspraxis*. Diese ergibt sich vielmehr - so wird hier unterstellt - aus der neuen Begreifensebene von selbst (und kann dann in der vierten Instanz wiederum evaluiert werden).

c. In unserem Lernprojekt stehen nun, im Gegensatz zum Sufki, (aufgrund der gesamten Anlage des vierten Kapitels von LSG) der *Zusammenhang zwischen institutionellen Strukturen/Bedeutungskonstellationen der historisch gewordenen Schuldisziplin*, den darin einbeschlossenen interpersonal/intersubjektiven Verhältnissen und gegebenen Lernmöglichkeiten/-behinderungen im Mittelpunkt des Interesses. Es geht vornehmlich um die theoretische Durchdringung der institu-

tionellen Formierung, Reglementierung, Kanalisierung, Behinderung, Pervertierung der subjektiv intendierten und interessierten Lebenspraxis von SchülerInnen und LehrerInnen im Bedeutungszusammenhang der Schuldisziplin. So muß es also nicht mehr verwundern, daß wir mit dem Konzept der "Entwicklungsfigur", in welcher diese institutionellen Verflechtungen ausgeblendet und subjektive Lebenspraxis als solche für unproblematisch gehalten wird, in unserem Projekt nicht so recht etwas anfangen konnten.

Was folgt nun daraus? Sollen wir das Konzept der "Entwicklungsfigur" als für uns irrelevant beiseitelassen oder vielleicht sogar die Praxisvermitteltheit subjektwissenschaftlicher Forschung als Wissenschaftlichkeitskriterium über Bord werfen und uns fürderhin auf rein deskriptive, narrative, "hermeneutische" Vorgehensweisen beschränken? Nein! Wir müssen lediglich versuchen, zu einem adäquateren Begriff und zu einer angemesseneren Zuordnung von "Praxis" im Kontext der "Entwicklungsfigur" zu gelangen. Die Problematik institutioneller Umsetzbarkeit müßte man dabei als wesentliches Moment in die Klärungsbemühungen zwischen Forscher und Betroffenen innerhalb der zweiten Instanz einbeziehen, also von einer begrifflichen Durchdringbarkeit unmittelbarkeitsverhaftetkurzschlüssiger Begründungsfiguren erst dann ausgehen, wenn auch die Möglichkeiten und Behinderungen ihrer praktischen Umsetzbarkeit im jeweiligen institutionellen Kontext auf den Begriff gebracht worden sind. Die Möglichkeiten/Behinderungen von Praxis wären also als wesentlicher Reflexionsgegenstand der Theorie zu identifizieren. Die klassische "Entwicklungsfigur" wäre damit nicht außer Kraft gesetzt, sondern könnte als Sonderfall einer unproblematischen Umsetzbarkeit eingestuft werden.

Da aus solchen erweiterten Reflexionen (der zweiten Instanz) nicht resultieren kann, daß "Praxis" in einem bestimmten Falle überhaupt nicht möglich ist (damit wäre nämlich unsere Vorstellung von der erkenntnismöglichenden Funktion der Praxis im subjektwissenschaftlichen Forschen dahin) müssen wir dabei offenbar - indem wir uns von dem eindimensionalen Praxis-Konzept der klassischen "Entwicklungsfigur" lösen - zu differenzierteren Vorstellungen *verschiedener Direktheits- und Vermitteltheitsebenen von Praxis als Resultat ihrer institutionellen Bedrohung/Behinderung* kommen.

d. Dabei wäre erst einmal danach zu fragen, ob man angesichts bestimmter begründungsanalytisch herausgearbeiteter Dimensionen der Notwendigkeit einer Praxisänderung *überhaupt mit institutionellen Bedrohungen/Beschränkungen bei der Umsetzung zu rechnen hat*, oder ob man die Umsetzung (wie in der klassischen "Entwicklungsfigur") als unproblematisch betrachten kann. Falls man im Resultat dieser ersten Analyse solche Bedrohungen/Beschränkungen antizipieren muß, wäre zunächst allgemein zu klären, welcher Art diese sein werden, ob man es dabei nämlich mit lediglich *immanenten Beschränkungen*, d.h. solchen die im Prinzip ohne In-Frage-Stellung der institutionellen Bedingungen, hier der Schulstruktur, überwindbar scheinen, oder *strukturellen Beschränkungen*, d.h. solchen, mit deren Überwindungsversuch man zugleich die gesellschaftlich gewordene disziplinäre Struktur der Schule (damit die eigene LehrerInnen- bzw. SchülerIn-

nen-Position) in Frage stellen müßte. Je nachdem müßten die theoretisch vorzuzulärenden Strategien der Praxisumsetzung verschieden sein.

Nach der Diagnose lediglich *immanenter Beschränkungen* wäre institutions- bzw. bedeutungsanalytisch herauszuarbeiten, wie solche Beschränkungen auf den jeweils herausgehobenen Dimensionen vom Standpunkt der B.n beschaffen sind, und wie man ihre Überwindung in Angriff nehmen könnte. Dabei mag es sich um klassenspezifische, schulspezifische, aber auch generellere administrative Beschränkungen handeln. So scheinen mir die jeweiligen Lehrplan-Vorgaben, didaktischen Konzepte etc. mit Bezug auf das Lehren/Lernen in bestimmten Fächern (etwa Erstschieben oder Mathematik, Problemkreise e2 bis e4) eher immanent änderbar als das eigentliche Schulreglement. Man könnte im Projekt, wie mir scheint, etwa theoretisch erarbeitete Notwendigkeiten der Änderung des Erstschieb- oder des Mathematikunterrichts in gewissen Grenzen durchaus praktisch umzusetzen versuchen, ohne dabei administrative Bedrohungen auf höchster Ebene befürchten zu müssen. Dabei kann man Bündnispartner unter den LehrerInnen oder SchülerInnen zu finden suchen, ohne daß einem das sogleich als Konspiration ausgelegt werden würde. Konfrontationen wären hier in Kauf zu nehmen und durchzustehen, u.U. mit Hilfe der universitären Erziehungswissenschaft und/oder der Gewerkschaften. Direkte öffentliche Debatten über die theoretische Haltlosigkeit und Sinnarmut einschlägiger überkommenener "didaktischer" Vorstellungen o.ä. könnten vom Projekt aus angezettelt werden, ohne dabei schwerwiegende existentielle Gefährdungen der Beteiligten befürchten zu müssen. Sofern man auf diesem Wege tatsächlich zu Praxisänderungen kommt, nähert man sich allerdings zwangsläufig immer mehr den benannten strukturellen Beschränkungen, womit der nun zu diskutierende Fall eintreten würde.

Strukturelle Beschränkungen sind per definitionem nur durch Änderungen der Schulinstitution selbst zu überwinden. Dabei gibt es natürlich auch hier noch verschiedene Generalitätsebenen: Manche Arten von Beschränkungen können noch mit Mitteln der Schulreform angegangen werden, so daß man sich hier in die Bildungspolitik reinhängen müßte. Andere Beschränkungen (und dies sind gerade die, die aus der "disziplinären" Eigenart der Schule erwachsen müssen) stehen bei allen "Parteien" im Reformstreit nicht zur Disposition (vgl. LSG, 532ff) und wären nur durch gesellschaftsstrukturelle Veränderungen mitzuändern, etc.- Ich schlage für unsere Projektarbeit vor, daß wir die Einmischung in direkte bildungs- oder gar allgemeinpolitische Auseinandersetzungen nicht zu unseren unmittelbaren Aufgaben zählen mögen. Wir sollten die erkannten strukturellen Beschränkungen vielmehr zunächst als solche hinnehmen und das Problem der Praxisumsetzung unserer theoretischen Konzepte in diesem Rahmen diskutieren, d.h. zu klären versuchen, welche *praktischen Möglichkeiten uns hier bei Anerkennung dieser Beschränkungen* verbleiben. (Dabei können wir hoffen, daß - sofern wir in unserem Projekt was zustandebringen - daraus auch Gesichtspunkte und Argumente für die allgemeine (bildungs)politische Auseinandersetzung erwachsen mögen.)

Aus diesen Zwischenüberlegungen ergibt sich, daß bei theoretischer Reflexion der Möglichkeit von Praxis angesichts struktureller Schranken bevorzugt Strategien des Ausweichens vor direkter Konfrontation: der Freiraum-Ausnutzung, der Ortsveränderung, der Ebenenverallgemeinerung etc. der angezielten Praxis ins Auge zu fassen sind. - Wenn von uns etwa der Problemkreis a1 (Die Marginalisierung wissensuchender Fragen im Unterricht) - wo eine typisch strukturelle Beschränkung angesprochen ist - in spezielle Forschungshypothesen überführt werden soll, so hätten wir hier z.B. mitzudiskutieren, welche institutionellen Möglichkeiten des Zulassens solcher Fragen für die ProjektlehrerInnen dennoch bestehen mögen, in deren Ausnutzung die Hypothesen (qua dritter Schritt der "Entwicklungsfigur") empirisch "überprüft" werden könnten. Einmal mag man dabei eine

Strategie des "Bis-an-die-Grenzen-Gehens"

im Unterricht selbst in Erwägung ziehen. Hier wäre etwa herauszufinden, wie weit man wissensuchende SchülerInnen-Fragen im Unterricht zu Geltung kommen [lassen, Red.] oder anregen kann, ohne daß dabei die Reproduktion von "Unterricht" unmöglich wird. Als weitere mögliche Vorgehensweise könnte in diesem Kontext die

Strategie ortsgebundener metakommunikativer Einschübe

genannt werden: Dabei könnte man als LehrerIn die jeweils aktuellen Widersprüche zwischen expansiven Lernerfordernissen und Notwendigkeiten der Unterrichts-Reproduktion selbst zum Gegenstand von Diskussionen mit den SchülerInnen in der Klasse machen, etwa zu erklären suchen, warum ich als LehrerIn, obwohl ich dies im Prinzip für sinnvoll halte, dennoch die wissensuchenden Fragen der SchülerInnen nicht voll zur Entfaltung kommen lassen kann. Vielleicht könnte man auf diesem Wege sogar eine Verständigung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen herbeiführen, durch welche die "Grenzen", jenseits derer wissensuchende Fragen nicht mehr möglich sind, weiter hinausgeschoben werden (dies natürlich alles als "Material" im Zusammenhang des laufenden Forschungsprozesses). Eine andere Strategie-Variante mag man als

Strategie des örtlichen Ausweichens

bezeichnen. Hier könnte man in Ergänzung bzw. im Kontrast zum formellen Unterricht AGs einrichten, in denen dezidiert wissensuchende Fragen gestellt und (ohne "pädagogisches" Drumherum) beantwortet werden - wie in der von mir geschilderten "Schopenhauer-AG" (LSG, S. 595f etc.), wobei die Erfahrungen der SchülerInnen/Schüler und der LehrerIn mit diesem Kontrast in der Klasse metakommunikativ aufgearbeitet und in den Forschungsprozeß zurückgemeldet werden könnte. Andere Formen örtlichen Ausweichens wären etwa einschlägig thematische schulbezogene Forschungsgruppen, wie ich sie früher diskutiert habe, etc. Als letzte Strategie-Variante nennen ich die

Strategie der Konfrontations-Entschärfung durch mediale Verallgemeinerung.

Damit meine ich Strategien, in denen die Metakommunikation sozusagen aus der Klasse herausgetragen und "veröffentlicht" wird, und zwar so, daß man die jeweiligen Probleme, die aus strukturellen Beschränkungen bestehen, verallgemei-

nert benennt und zur Diskussion stellt, also nicht (wie im Kontext immanenter Beschränkungen) selbst offensiv auf Änderungen drängt, sondern nur "etwas zu bedenken" gibt. Dies könnte in Form von in der Klasse gemeinsam erarbeiteten Beiträgen zur Schülerzeitung oder anderen Publikationsorganen, Veranstaltungen auf Elternabenden oder für das Publikum, öffentlichen Kampagnen etc. geschehen - etwa einer Kampagne (mit Flugblättern, Zeitungen, Diskussionsveranstaltungen, Pressekonferenzen) mit dem Thema: *"Lernen heißt Fragen - oder?"*. Durch solche Strategien wäre niemand bedroht, man könnte die Lähmung angesichts direkt unaufhebbarer disziplinärer Behinderungen produktiv wenden und damit reduzieren, außerdem (auf dem Wege wissenschaftlicher Auswertung) zu theoretischen Klärungen beitragen und darüber vielleicht sogar indirekt politischen Einfluß nehmen. Dabei würden u.U. Weisen des Umgangs zwischen SchülerInnen und LehrerInnen möglich, in denen die kritisierten Prozesse der Normalisierung auf defensives Lernen hin ansatzweise überwindbar werden - allerdings immer konterkariert, zersetzt und zurückgepiffen durch den notwendig weiterlaufenden schuldisziplinären Unterricht - the show must go on.

Aus diesen Überlegungen, die natürlich - spezifiziert auf die einzelnen Problemkreise - noch elaboriert werden müssen, ergibt sich, daß mit dem naheliegenden Argument etwa von LehrerInnenseite, die erarbeiteten subjektwissenschaftlichen Konzepte seien schulpraktisch nicht umsetzbar, man sei damit überfordert, sehe sich unerfüllbaren Normen gegenüber etc., an der Sache vorbeigehen: Es wird hier gar keine bestimmte Praxis gefordert, sondern lediglich die - konzeptuell vorzubereitende - Reflexion darüber, welche Aspekte und Ebenen mehr oder weniger direkter oder vermittelter Praxis im Kontext des jeweiligen Begründungszusammenhangs möglich sind.

D. Was nun? - Rückschauende Gesamtübersicht und die nächsten Schritte

Um die Arbeit mit diesem umfänglichen, teilweise noch unausgegorenen Papier für Euch und mich zu erleichtern, zunächst diese Gesamtübersicht. Ich werde sie, damit man sie zur Hand hat und bei Bedarf danebenlegen kann, auch noch gesondert ausdrucken.

[Es folgt eine hier nicht abgedruckte Gliederung des Papiers]

Um anhand des vorliegenden Papiers die *nächsten Schritte* unserer Arbeit diskutieren zu können, muß berücksichtigt werden, daß dieses Papier in zwei große Teile zerfällt: A und B beziehen sich auf allgemeine methodisch-konzeptuelle Fragen, in C dagegen sind die Gesichtspunkte und Erfordernisse der weiteren Forschungsarbeit direkt angesprochen (wobei auf A und B bedarfsweise zurückgegriffen wird). Dies bedeutet: Die Projektteilnehmer, die sich an der Forschungsarbeit beteiligen wollen, müßten zwar das Papier im Ganzen lesen. Als *Grundlage für die Diskussionen im Plenum* sollte aber vor allem *Teil C* dienen (wobei die Diskussion von Problemen aus A und B eingeschoben werden sollte, wo diese - die Probleme - auftauchen). Dabei müßten sie die Diskussionen des SS 1993 dadurch prinzipiell von den Diskussionen im WS 1992/93 unterscheiden, daß hier *jeder einzelne Projektteilnehmer - jeweils themenzentriert - aufgerufen*

ist, zu bekunden, auf welche Weise und in welchem Umfang er sich an der zukünftigen Forschungsarbeit beteiligen kann/will.

Ich schlage vor, in den ersten beiden Sitzungen (am 21. und 28. 4.) die Punkte C-I und C-II des Papiers (also den organisatorischen Aspekt der weiteren Planung) zu diskutieren. Am Ende dieser Diskussion müssten wir von jedem Projektteilnehmer wissen, in welchen organisatorischen Formen er sich an der weiteren Forschungsarbeit beteiligen kann/will: Welche Untergruppen sollten gebildet werden (oder bestehen schon: die sollten sich dann vorstellen); hier insbesondere: ist die Konstituierung von sekundären Forschungsprojekten schulnaher oder sonstiger Art (...) möglich/sinnvoll; wer will im Projektrahmen Diplomarbeiten (auch Semesterarbeiten), Dissertationen, Habilitationsschriften anfertigen (oder hat schon damit angefangen: auch darüber sollten wir informiert werden)?- Hier sollten auch diejenigen, die nicht mitmachen, sondern nur zuhören wollen, sich zu erkennen geben: Der damit eingenommene Status des "stillen Teilhabers" ist natürlich jederzeit revidierbar, etwa, wenn jemanden die Begeisterung packt, und er künftig mitmachen will, oder, wenn jemand aussteigen möchte (auch dies wird selbstredend keinem von niemandem übelgenommen).

Sodann, etwa am 5. 5., 12. 5. und 19. 5., sollten wir meinem Vorschlag nach die Punkte C-III (Forschungshypothesen) und C-IV (Praxis) diskutieren. Was dabei herauskommen müsste, ist vielleicht eine Art von *Reihenfolge der künftig zu behandelnden Problemkreise* - was zunächst (von wem) und was dann? Was im Plenum und was in Untergruppen/Sekundärprojekten, die dann ihre Diskussionsergebnisse ins Plenum rückmelden müssten?. Das Problem der Praxisvermitteltheit ist dabei in gewisser Weise übergeordnet (greift rückwirkend auch in die organisatorische Planung ein).

In den nächsten Sitzungen (vom 26. 5. an) sollte dann, so stelle ich mir das vor, gemäß erstellter Reihenfolge jeweils *ein bestimmter Problemkreis* im Mittelpunkt der Diskussion stehen. Da wäre genau herauszuarbeiten: Welche Forschungshypothesen, welche Umsetzungsformen (etwa Präsentationsvorlagen, die dann konkret zu erarbeiten wären), welche Formen der Praxisvermitteltheit? Dazu wäre alles heranzuziehen, was wir - in den verschiedenen Protokollen und Papieren - schon erarbeitet haben (ich werde dazu ein thematisches Inhaltsverzeichnis der Projektprotokolle beisteuern). U.U. könnten bis dahin konstituierte Untergruppen oder Sekundärprojekte die Vorbereitung bestimmter Sitzungen übernehmen. Hier wären dann auch schon forschungspraktische Probeläufe (etwa probeweise Interviews/Gespräche, Gruppendiskussionen, etc.), wobei unsere Vorlagen ausprobiert werden könnten, einzuschieben. Das Delegieren von Teilaufgaben an Einzelne oder kleine Gruppen (die dann etwa irgendwas Einschlägiges lesen und darüber berichten, oder auch Präsentationsvorlagen entwerfen oder sowas), wird sich hier wohl als sinnvoll ergeben. Diese problemkreis-zentrierte Arbeit sollte dann im WS fortgesetzt werden, wobei sich organisatorische Differenzierungen ergeben werden, die vielleicht irgendwann auch die Form der Plenumsarbeit affizieren. Genauere Zeitplanungen sind jetzt noch nicht möglich, sondern können erst,

wenn wir uns über die Reihenfolge der Problemkreis-Diskussionen verständigt haben, erfolgen, wobei sich das weitere ergeben müßte, etc.

Nicht berücksichtigt bei diesem Planungsvorschlag sind die *Rückstände vom vorigen Semester*: Wir haben ja die Teile im vierten Kapitel: "Interpersonale Lernverhältnisse..", "Möglichkeiten/Behinderungen..." und "Schulreformdiskussion" im WS nicht geschafft (Zwischenhinweis: Seitenzahlen sollten sich in Zukunft nicht mehr auf unser - ja textlich vorläufiges - Manuskript, sondern auf das Buch beziehen). Ich bin - wie aus meinem Planungsentwurf hervorgeht - nicht dafür, dies erst nachzuholen, bevor wir weiter gehen: Dadurch würde sich die Vorphase zu lange hinziehen und die ganze Sache verlepfern. So sehe ich zwei Möglichkeiten: Entweder jeder liebt diese Teile für sich genau und wir diskutieren die offenen Fragen im Zusammenhang der Problemkreise (etwa zu außerschulischem Lernen); oder wir machen dazu einen gesonderten Projekttag. Müßten wir dann sehen wann.

Weiter wurde im WS ins Auge gefaßt, gesonderte Sitzungen über Integrationsklassen und über das Projekt von Claudia und Detlev zu veranstalten. Hier auch die Frage, wieweit sich dies in der problemkreis-spezifischen Diskussion unterbringen läßt, und wieweit wir dazu Sondertermine (vielleicht vor Ort) verabreden müssen.