

Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand

Ortfried Schäßfter

Version 3.8.2011

Auf unserer Tagung zu „Governance-Prozessen in der Erwachsenenbildung“ wurden im Gesamtverlauf recht unterschiedliche Perspektiven auf „Steuerung, Regulation und Gestaltung“ präsentiert und in ihren jeweiligen Forschungsvorhaben transparent. Sie stehen in dem nun vorliegenden Berichtsband weitgehend kontrastiv und disparat nebeneinander. Dies lässt sich aufgrund ihrer Vielfalt als Gewinn, in seiner heterogenen Inkommensurabilität aber auch als Hinweis auf eine disziplinäre Schwäche gegenwärtiger Weiterbildungsforschung betrachten. Jenseits einer derartigen Bewertung bietet ein Rückblick auf unsere Sektionstagung jedoch auch Gelegenheit zu der nüchternen Feststellung, dass für Erwachsenenpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mittlerweile offenbar die Zeit reif ist, sich entschiedener als bisher Fragen ihrer grundlagentheoretischen Fundierung zuzuwenden. Gerade wenn sich empirische Forschung akuten gesellschaftlichen Veränderungen aus einem dezidiert erwachsenenpädagogischen Erkenntnisinteresse zuwendet, nützt es wenig, sich in ein eklektizistisches Nebeneinander unvereinbarer Deutungsansätze zu verlieren und sich damit letztlich der Instrumentalisierung durch nicht-pädagogische Funktionssysteme, wie z.B. Politik und Ökonomie, verfügbar zu machen. Hier ist disziplinär gesicherte Professionalität auch in der pädagogischen Forschung gefragt! Für die weitere Entwicklung unserer Teildisziplin folgt hieraus, dass auf der Grundlage der „Forschungslandkarte Erwachsenenbildung“ (vgl. Ludwig 2008) eine grundlagentheoretisch-methodologische Fundierung von Weiterbildungsforschung zu erarbeiten sein wird, auf deren Basis sich das Spektrum signifikanter gegenstandskonstituierender Gemeinsamkeiten im Sinne einer übergreifenden „Forschungsheuristik“ abbilden ließe. Hierzu werden im Sinne eines Rückblicks auf die Tagungsergebnisse einige Überlegungen zur Diskussion gestellt.

Ein forschungstheoretischer Nachholbedarf

Eine systematische Beschäftigung mit grundlagentheoretischen Fragen empirischer Forschung in der Erwachsenenpädagogik befindet sich allerdings erst ganz am Anfang. (vgl. Dörner/Schäßfter 2009a) Trotz mancher Unterschiede im wissenschaftstheoretischen Reflexionsniveau steht ein disziplinweit konsensfähiger und systematisch angelegter Umgang mit der Kontingenzzperspektive auf den „Gegenstand empirischer Weiterbildungsforschung“ noch aus. Dies ist jedoch nicht als ein besonderes Versäumnis empirisch betriebener Erziehungswissenschaften zu betrachten, sondern lässt sich in Bezug auf den Großteil der

Sozial- und Kulturwissenschaften konstatieren. Hans Jörg Sandkühler beschreibt es als Ungleichzeitigkeiten zwischen dem Entwicklungsstand der Wissenschaftsphilosophie einerseits und einer eher pragmatischen Forschungspraxis in den disziplinären Teilwissenschaften andererseits:

„Die ständige Erweiterung der epistemologischen Möglichkeiten der Reflexion auf den Status von Wissen und Wirklichkeit hat freilich ... nicht dazu geführt, dass der Erkenntnisfortschritt in Philosophie und Wissenschaftstheorie zum Allgemeingut der Wissenschaften geworden wäre. Bezüglich ontologischer Voraussetzungen, epistemologischer Bedingungen und methodologischer Festsetzungen gilt für das normalwissenschaftliche Verhalten der Wissenschaftler in der Regel: Sie tun es, aber sie wissen es nicht. Die Selbstreflexion auf präempirische Konstitutiva der Theoriebildung gehört nicht zu den verpflichtenden Normen empirischer Wissenschaften, deren – in der Regel – selbstverständlicher ontologischer Realismus und methodologischer Pragmatismus erfolgreiche Wissenschaft bereits zu verbürgen scheint.“ (Sandkühler 1990, 224)

Diesen Bruch, der durch arbeitsteilige Segmentierung und durch notorische Vernachlässigung der philosophischen Grundlagenreflexion in den Teildisziplinen entstanden ist, gilt es zukünftig zu überwinden. Es wird zu einer geradezu vordringlichen Entwicklungsaufgabe in der Weiterbildungsforschung, sobald sie sich auf das Lernen von Erwachsenen in einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001) beziehen soll. Man bekommt es nun mit Entscheidungsproblemen auf einer kategorialen Ebene zu tun, bei denen sich der naive Realismus alltäglicher Problembeschreibungen, wie an der Tagung vielfach erfahrbar, zunehmend deutlicher als ein veritables Erkenntnishindernis herausstellt. Aufgrund des additiv kontrastierenden Nebeneinanders konkurrierender Konzeptionalisierungen von „Steuerung“ geriet die gesamtgesellschaftliche Verantwortung weitgehend aus dem Blick, die Weiterbildungsforschung bereits auf einer konstitutiven Ebene bei der Bestimmung des je spezifischen Erkenntnisinteresses und ihres Gegenstands im Rahmen ihrer Forschungspraxis übernimmt. Weiterbildungsforschung wird daher bereits in ihrem je gewählten Verhältnis zwischen grundlagentheoretischen „basic assumptions“, gegenstandstheoretischen Vorentscheidungen und methodischen Verfahren, sowie den daraus folgenden methodologischen Begründungen legitimationsbedürftig.

Die Latenz präempirischer Konstitutiva von Forschung

Insofern plädieren wir insbesondere angesichts der politischen Brisanz gesellschaftlich relevanter Forschungsansätze, wie sie letztlich in den Governance-Konzepten enthalten sind, für eine explizite und systematische Reflexion auf die „präempirischen Konstitutiva“ der Weiterbildungsforschung. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben, wenn man sozialwissenschaftlich seriöse Arbeit liefern möchte.

In dieselbe Richtung, wenn auch in eher systematischer Absicht, argumentieren Dörner/Schäffer in der Begründung ihrer Konzeption zu einem in Kürze erscheinenden „Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“. (Dörner/Schäffer 2009b; 2011). Sie grenzen sich ab gegenüber Ansätzen, die den Forschungsgegenstand vom Primat einer vorausgesetzten Methodologie her bestimmen. In ihrer forschungstheoretischen Konzeptionalisierung umreißen sie stattdessen einen Implikationszusammenhang zwischen vier Dimensionen, aus dem heraus sich im Verlauf des Forschungsprozesses schließlich der Forschungsgegenstand konstituiert und der sich erst in seiner Relationalität wissenschaftstheoretisch begründen und steuern lässt. Dörner/Schäffer (2009b) betonen in ihrer Konzeption das Wechselverhältnis zwischen:

1. Klärung der *grundlagentheoretischen Fundierung* im Sinne paradigmatischer „basic assumptions“
2. Entscheidung für die *gegenstandsbezogene Referenztheorie* im Sinne einer „ontologischen“ Konstitution des Forschungsobjekts (vgl. auch Schaller 2011)
3. Ableitung bzw. Entwicklung spezifischer *methodischer Forschungsverfahren*, die sich hinsichtlich des ontologischen Status des Forschungsgegenstands als adäquat erweisen.
4. Klärung des *methodologischen Begründungsrahmens*, aus dem heraus Einzelentscheidungen in den ersten drei Dimensionen konsistent aufeinander bezogen und daher als erkenntnisförderlich legitimiert werden.

Die in diesem forschungstheoretischen Ansatz implizit zugrunde gelegte Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand bettet die jeweils ausgewählten Forschungspraktiken und ihre Forschungslogik ein in ein umfassendes kulturwissenschaftliches Grundverständnis. (vgl. Wimmer 2002) Sie expliziert dabei die „Historizität und Kontextualität“ (vgl. Schäffer 2008) der je gewählten Gegenstandsbestimmung und macht sie hierdurch kategorial erst begründungsfähig. Damit könnten disziplinäre Kategorien wie „Lernen“, „Organisation“, „Steuerung“, „Subjekt“ etc. jenseits von alltagsweltlicher Anschaulichkeit terminologisch geschärft und so erst zur Grundlage einer empirischen Forschung werden, die über eine schlichte paraphrasierende Verdoppelung des im Feld vorfindlichen Alltagswissens hinausführt.

Zur Relevanz des Kontingenzbegriffs

„Der lapidare Satz: ‚Kontingenz besagt, dass etwas auch anders möglich ist‘ hat weitestgehend theoretische Konsequenzen...“ (Kiss 1986,5) Die Kontingenz einer Gegenstandsbestimmung bietet wissenstheoretische Freiheiten, um überhaupt die Perspektivenabhängigkeit einer Gegenstandsbestimmung in den Blick nehmen zu können. Jede Aufhebung einer „Kontingenzzinvisibilisierung“ (Reckwitz 2004) ist somit ein Akt der

Ideologiekritik. Der Begriff „kontingent“ meint dabei im radikalen Sinne des Wortes, „zugleich abhängig von einem Kontext, von den darin vorhandenen Gegebenheiten und den von ihm auferlegten (materiellen und menschlichen) Zwängen und unbestimmt, folglich frei.“ (Crozier/Friedberg 1979, 313, Anm. 37).

Mit der Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand wird, epistemologisch betrachtet, der Aufmerksamkeitsfokus von der „Figur“ auf den sie konstituierenden „Hintergrund“ verlagert: In diesem Teil des Forschungsprozesses kann nun auch die historische und kontextuelle „Rückseite des Spiegels“ sozialer Erkenntnisfähigkeit Berücksichtigung finden. Dies gilt besonders, wenn, wie bei vielen Forschungsansätzen der Tagung, Weiterbildungsforschung als Bestandteil des gesellschaftlichen Strukturwandels verstanden wird und dies im Sinne einer Ressource, die eben den strukturellen Wandel, der von ihr untersucht wird, gleichzeitig auch mit wissenschaftlichen Mitteln nolens volens vorantreibt. „Steuerung“ erscheint dabei in den Beiträgen der Tagung sowohl als *Erkenntnisobjekt* als auch als intendiertes *Entwicklungsziel* pädagogischer Forschung. Diese Doppelseitigkeit wird häufig einseitig verkürzt und deshalb nicht ausreichend in ihren methodologischen Konsequenzen berücksichtigt. In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive ist Forschungspraxis weit über die Mikrostrukturen des einzelnen Forschungsvorhabens hinaus aktiver Bestandteil eines übergreifenden kollektiven Tätigkeitssystems, das strukturell in das Erkenntnisinteresse eingeht (vgl. Habermas 1981).

„Erfolgreiches Scheitern“ als weiteres Motiv zum Kontingenzbewusstsein

Mit der Einnahme der Kontingenzzperspektive sind zunächst noch keinerlei methodologische Vorentscheidungen getroffen. Die bisher üblich gewordenen disziplinären Zugänge zum Forschungsfeld und die konventionalisierten Formen der Gegenstandskonstitution haben zuerst nur ihren hegemonialen Selbstverständlichkeitscharakter eingebüßt und werden daher – zunächst noch im intellektuellen Schonraum der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis – unter Begründungsverpflichtung gestellt. Dabei haben alltagsnahe und anschauliche Gegenstandsbestimmungen fraglos eine große Chance, sich gegen intuitiv schwieriger erfassbare „theoretische“ Deutungszumutungen aufgrund ihrer höheren Plausibilität durchzusetzen. Insofern erhält die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand gerade für herkömmliche Gegenstandsbestimmungen eine hohe forschungspraktische Relevanz: Sie verschafft ihnen in ihrer Relationierung zwischen den oben erwähnten vier Dimensionen einen forschungstheoretischen Begründungsrahmen und verleiht ihnen damit

erst eine rationale Legitimation. Dies ist fraglos der wissenschaftstheoretische Hintergrund, vor dem Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (2009b; 2011) argumentieren.

Anders stellt sich die Problemlage allerdings bei Weiterbildungsforschung im Kontext von „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001) dar: Als bewusster Bestandteil des gesellschaftlichen Strukturwandels, in dem sie sich institutionell eingebettet verortet, vollzieht Weiterbildungsforschung aus einer kulturwissenschaftlichen Kontingenzzperspektive (Wimmer 2002; Reckwitz 2004) die implizite oder latente Transformation der Gegenstandskonstitution mit. Es werden nun Verschiebungen in der „gesellschaftlichen Semantik“ (vgl. Luhmann 1980) wie bspw. von „Lernen“ „Organisation“ „Subjekt“ oder „Steuerung“ mit gesellschaftlichen oder institutionellen Strukturveränderungen in Beziehung gesetzt. (vgl. Stäheli 1998). In transformationstheoretisch relevanten Forschungskontexten geraten konventionalisierte Gegenstandsbestimmungen daher immer dann unter Begründungsnot, sobald es kategorial nicht hinreichend gelingt, strukturelle Veränderungen in einem pädagogischen Handlungsfeld adäquat abzubilden, um daraus professionell befriedigende Problemlösungen und lernförderliche Entwicklungsziele ableiten zu können. Voraussetzung dafür, dass eine Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand eingenommen werden kann, ist daher, dass die bisherige Sicht der Dinge erst einmal „grandios scheitert“. Allerdings muss erkannt und auch explizit eingestanden werden, dass zuvor in einer unterkomplexen Gegenstandsbestimmung kategorial „zu kurz gegriffen“ wurde. Erst ein „erfolgreiches Scheitern“ bietet dann die Chance, auf einen vertrauten Gegenstand „anders“ schauen zu können. Um den Forschungsgegenstand in Bezug auf seine paradigmatische Verschiebung systematisch beobachten zu können, muss er daher zunächst in eine „nicht-substanzielle“ Grundlagentheorie eingebettet werden. Dies verlangt eine *relationale Forschungspraxis*, die sich selbst als historischen und kontextuellen Bestandteil gesellschaftlicher Transformation methodologisch zu reflektieren vermag (vgl. Schäffter 2008).

Forschungsansätze jedoch, die selbstbewusst und entschieden einem bekannten und disziplinär gesicherten Paradigma folgen, sind darauf angewiesen, ihre „basic assumptions“ im Sinne von „Normalwissenschaft“ (Thomas Kuhn) als fraglos gegeben vorauszusetzen, bzw. in ihrer Wissenschaftssozialisation zu enkulturieren. An diesem normativ durchgesetzten Selbstverständlichkeitscharakter lässt sich nun das entscheidende Erkenntnishindernis verorten, das erklärt, weshalb die Konstitution des Forschungsgegenstands in der Weiterbildungsforschung bislang nicht hinreichend als ein methodologisch konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses wahrgenommen und forschungspraktisch

operationalisiert werden konnte. Der Gegenstand braucht im Rahmen von Normalwissenschaft nicht zur Disposition gestellt zu werden. Er gilt in seiner konventionellen Bestimmung zunächst als „alternativlos“. Insofern wird es im Rahmen von Normalwissenschaft erforderlich, die Gegenstandsbestimmung nicht anlässlich einzelner Forschungsvorhaben, sondern in Form eines wissenschaftstheoretischen Meta-Diskurses disziplinübergreifend methodologisch zu legitimieren. Einzelne Forschungsvorhaben, die im Kontrast zum Mainstream auf *Veränderungen* in der Gegenstandsbestimmung ihr Erkenntnisinteresse richten, müssen dies folglich aus einer randständigen Position heraus betreiben. Eine solche Sicht der Dinge begrenzt allerdings die Produktivität konkreter Forschungsvorhaben über „Lernen in Feldern paradigmatischen Wandels“ in erheblichem Maße, weil hierbei die Veränderung des Forschungsgegenstands nicht systematisch in den disziplinären Kontext von Weiterbildungsforschung gestellt werden kann.

Schritte zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung in der Weiterbildungsforschung

Wie viel Latenz und naiven Realismus kann sich Weiterbildungsforschung in der Transformationsgesellschaft eigentlich erlauben, ohne Schaden zu nehmen? Bei der Beantwortung dieser Frage kommt es gar nicht darauf an, ob sich Weiterbildungsforschung (1) *im Kontext von „Normalwissenschaft“* bewegt und dabei die Kontingenzzperspektive auf ihren Forschungsgegenstand reflexiv zur methodologischen Begründung und zur gesellschaftlichen Legitimierung benötigt oder ob sie (2) *im Kontext strukturellen Wandels* signifikante Veränderungen in paradigmatisch unerwartbaren Formen der Gegenstandsbestimmung untersucht. Unter beiden Anforderungen wird es zukünftig notwendig werden, den Forschungsprozess bereits frühzeitig hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Konstitutionsbedingungen zu explizieren und in Arbeitsschritten genauer zu operationalisieren. Eine reflexive Verlaufs- und schrittweise Legitimierungsstruktur kann hier zunächst leider nur stichwortartig als Ausblick angedeutet werden:

- Erster Schritt: Diagnose der *latenten Struktur* der lebensweltlichen Diskrepanzerlebnisse im Untersuchungsfeld
- Zweiter Schritt: Beobachtung von *Irritationserfahrungen* hinsichtlich konventioneller Deutungen und *Divergenzen* in feldspezifischen Deutungsmustern.
- Dritter Schritt: *Grundlagentheoretische Reflexion* auf die nun kontingenten „basic assumptions“ im Forschungsfeld und in der Disziplin
- Vierter Schritt: *Erschließen einer pluralen Varianz* möglicher Gegenstandsbestimmungen durch dekonstruktive Verfahren
- Fünfter Schritt: *Rekonstruktion* des Forschungsgegenstands im Rahmen einer ausgewählten und begründeten disziplinären Gegenstandstheorie
- Sechster Schritt: Durchmusterung *geeigneter Forschungsverfahren* und Entscheidung hinsichtlich ihrer Gegenstandsangemessenheit

- Siebenter Schritt: *Methodologische Einbettung* in einen kulturhistorischen und gesellschaftspolitischen Begründungszusammenhang und Überprüfung der methodologischen Konsistenz

An der methodologischen Operationalisierung einer forschungstheoretischen Verlaufs- und Legitimationsstruktur gilt es zukünftig weiterzuarbeiten, um die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand als eine metatheoretische Entscheidung innerhalb einer gemeinsamen Forschungspraxis verfügbar werden zu lassen. Erst dann wird die während der Tagung offenkundig gewordene Perspektivenvielfalt in der Weiterbildungsforschung zu disziplinärem Erkenntnisgewinn führen.

Literatur:

- Crozier, M./Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts.
- Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhard (2009a): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 243-261
- Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhard (2009b). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Exposé und Gliederung. München Manuskriptfassung 9.9.09.
- Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhard (2011). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich (im Erscheinen)
- Habermas, Jürgen (1981): Erkenntnis und Interesse. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kiss, Gabor (1986): Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart: Enke
- Luhmann, Niklas (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a. M.
- Ludwig, Joachim (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 2
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3. Stuttgart/Weimar, S. 1-20.
- Sandkühler, Hans Jörg (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In: G. Pasternack (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Frankfurt/M. etc.: Peter Lang, S.223-240
- Schaller, Franz (2011): Eine relationale Perspektive auf Lernen – Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretische Konzeptionalisierungen des Menschen und von Sozialität. Diss. Humboldt Universität zu Berlin (noch unveröffentlicht)
- Schäffter, Ortfried (2001) Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. DIE, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68
- Schäffter, Ortfried (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Lang, S.67-90
- Stäheli, Urs (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme, Jg.4, Heft 2, S. 315-340.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatheoretische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar/ Cloer, Ernst/ Ruhloff, Jörg/ Vogel, Peter/Wulff, Christoph (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122