

Teil III Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur

Ortfried Schäffter

1. Der Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen

Im Programmbereich LiWE stand die Forderung nach einem reflexiven Verhältnis zwischen Begleitforschung und ihrem jeweiligen Gegenstands- und Entwicklungsbereich im Vordergrund ihres wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Interesses. Bei dem hier vertretenen konzeptionellen Verständnis von reflexiver Handlungsforschung, demzufolge die Teams der Begleitforschung an der Entwicklung einer kompetenzbasierten Lernkultur gestaltend und unterstützend mitwirken und aus dieser praktischen Beteiligung heraus ihre wissenschaftlich fundierten Erkenntnisleistungen bezieht, wird die im Projektverlauf durchgängige Erfahrung erklärlich, wieso auch die wissenschaftlichen Begleitungen und ihre konzeptionellen Rahmenbedingungen zum Thema und zum Bestandteil der programmatischen Veränderungsprozesse werden konnten.

Aus eben dieser systematischen Integration der Begleitforschung in die Projektarchitektur erklärt sich, dass komplementär zu den bildungspraktischen Entwicklungen in den beteiligten Teilprojekten in Feldern der Weiterbildung letztlich auch auf Seiten der wissenschaftlichen Begleitungen analoge Entwicklungen einsetzten oder bewusst betrieben wurden, wie sie in der Programmatik des Gesamtprogramms LKKE als Ziele enthalten sind. Forschungshandeln wurde somit in den lernförderlichen Kontext von Kompetenzentwicklung gestellt.

Konkret gesprochen handelte es sich dabei um Versuche einer lernhaltigen und lernförderlichen Gestaltung von Designs, in denen der Aufbau eines reflexiv angelegten Unterstützungssystems mit prozessbegleitenden Forschungsansätzen konzeptionell verbunden werden konnten.

Diese Bemühung um eine Integration von Forschen, Unterstützen und Gestalten führte zu einer wachsenden Annäherung zwischen Anforderungen einer neuen Lernkultur an eine ihr analog entsprechende entwicklungsförderliche Forschungskultur. Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen drückte sich dies in einer immer deutlicheren Orientierung

am Prinzip der Gegenstandsadäquatheit und der Frage nach der Kommensurabilität zwischen den programmatischen Entwicklungszielen von LKKE und den Praktiken der Begleitforschung aus. In Folge orientierte sich die Konkretisierung und Weiterentwicklung der verschiedenen Designs der Begleitforschung konsequent an den Entwicklungszielen der wissenschaftlich unterstützten Verbundprojekte. Aufgrund einer zunehmenden Nähe galt es, eine für den unterstützungs- und Forschungsauftrag angemessene Balance zwischen „Engagement und Distanzierung“ herzustellen.

2. Zwischen Engagement und Distanzierung

Beide Pole wurden hierbei als zwei komplementär aufeinander verweisende Prinzipien praxisintegrierter Begleitforschung verstanden.

Als Konstitutionsbedingung für pädagogische Praxisforschung galt es, zunächst den praktischen Zugang zu den Relevanzstrukturen eines konkreten Praxisfeldes im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung zu sichern und dies verlangt zunächst einmal situativ gebundenes Beteiligtsein. Dabei geht es um basale Voraussetzungen sozialwissenschaftlicher Forschung, die in einer Konstitutionsphase wissenschaftlicher Begleitung hergestellt werden müssen. Erst auf der Grundlage von alltagspraktischem Engagement, das nicht als Vorgegebenheit vorausgesetzt werden kann, ist eine daran anschließende Distanznahme möglich, die dann als Prozess reflexiven Lernens und interpretativer Sozialforschung von der Binnensicht eines Akteursstandpunkts organisiert werden kann. Distanzierung setzt daher zunächst praktisches Involviertsein (Engagement) in einem konkreten, empirisch vorfindlichen pädagogischen Relevanzsystem voraus. Vielfach wurde es in den Gestaltungsprojekten sogar notwendig, die später begleitend zu erforschende Praxis mit zu initiieren (Initiatorenfunktion wissenschaftlicher Begleitung) und mit aufzubauen. Pädagogische Begleitforschung im Rahmen von LiWE beteiligte sich hier bei der Konstitution der praktischen Bedingungen, die sie gleichzeitig zu erforschen trachtete. Sie wurde damit zum rekursiven Bestandteil ihres sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs, für den sie eine reflexive Funktion der Selbstbeschreibung übernahm. Mit dieser Funktion steht sie in Übereinstimmung mit wissenschaftstheoretischen Positionen von Sozialwissenschaft in einer „reflexiven Moderne“ (A. Giddens). Aus dieser Gegenstandsnahe bei der Gestaltung wissenschaftlicher Begleitforschung erklärt sich rückblickend ein recht breites Spektrum konzeptioneller Erfahrungen mit den entsprechenden methodischen Settings, wie sie oben in Teil II dokumentiert wurden.

Dennoch unterliegen sie bei aller gegenstandsspezifischer Besonderheit im einzelnen einer gemeinsamen Grundstruktur, wie sie im Programmbereich LiWE im Verlauf seiner Entwicklung herausgearbeitet wurde. Quer zu den einzelnen Gestaltungsvarianten schält sich so etwas wie ein basales Funktionsverständnis einer Form von wissenschaftlicher Begleitung heraus, an der sich bereits Umriss einer "entwicklungsförderlichen Forschungskultur" ausmachen lassen. Wir wollen sie zur Verdeutlichung und ersten Ergebnissicherung in zehn Thesen zur Bestimmung eines spezifischen Forschungstyps ausformulieren.

Die Merkmale sind nicht nur als programmatische Forderungen aufzufassen, sondern geben Überlegungen aus einem noch nicht abgeschlossenen Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen im Programmbereich LiWE wieder. Sie verstehen sich daher weniger als "Eckpunkte" einer weitgehend ausgearbeiteten Rahmenkonzeption pädagogischer Handlungsforschung, sondern bieten „Reibungspunkte“ für einen weiterhin erforderlichen Klärungsprozess in der Ausgestaltung einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur, in der Kompetenzentwicklung bereits im lernförderlichen Umgang mit den Adressaten der Forschung unterstützt und praktiziert werden soll.

In einem solchen Klärungsprozess ging es letztlich um vier Problemkreise:

1. um die Klärung des paradigmatischen Charakters des Programms LKKE
2. um die Konsequenzen einer Gegenstandsadäquatheit wissenschaftlicher Begleitforschung
3. um das Prinzip der Differenzbetonung
4. um die Komplementarität differenter Perspektiven als normative Grundhaltung

I. Der paradigmatische Charakter des Programms LKKE

These 1 Gesellschaftliche Analogie von Lernkultur und Forschungskultur

Die programmatische Bedeutung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms LKKE beschränkt sich nicht auf eine Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung. Sie ist vielmehr gesellschaftspolitischer Ausdruck einer paradigmatischen Neuorientierung im Umgang mit Transformationsprozessen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen und ist also im Wirtschafts- Gesundheits- Bildungs- und Wissenschaftssystem gleichermaßen von Relevanz. Im Kern ruft die Programmatik Aufmerksamkeit hervor für eine „lernhaltige“ aber auch „lernförderliche“ Gestaltung aller Lebens- und Arbeitskontexte in einer von struktureller Transformation gekennzeichneten Gesellschaft. Die Pointe ihrer Analyse und Forderungen

besteht darin, vor dem Hintergrund einer Defizitanalyse „institutionalisierter Lernkontexte“ neben und außerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems wirkungsvolle Möglichkeitsräume für Kompetenzentwicklung in allen anderen Bereichen der Gesellschaft nachweisen zu können, um dort ihre Wahrnehmung und Förderung anzumahnen. Institutionen der Aus- und Weiterbildung kamen hierdurch erst sekundär in den Blick und wurden in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eher skeptisch beurteilt, was sich in den Projekten letztlich nicht bestätigte.

Förderung von Kompetenzentwicklung als gesamtgesellschaftliches Erfordernis bezieht sich somit in den Programmbereichen von LKKE wie „Lernen im Prozess der Arbeit“, oder „Lernen im sozialen Umfeld“ auf alle Teilsysteme einer funktional differenzierten Gesellschaft. Das Programm LKKE formuliert somit einen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsanspruch, der sich zunächst auf Institutionen des Wirtschaftssystems richtet und dort in lernhaltige und lernförderliche Strukturen umzusetzen trachtet, der in seiner Grundsätzlichkeit aber auch auf Wissenschaft im Sinne einer „lernförderlichen Forschung“ übertragbar ist. Dies liegt insbesondere bei pädagogischer Praxisforschung nahe

Gesellschaftspolitische Programme wie „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“, „Lebenslanges Lernen“ oder „Lernende Region“ lassen sich dieser These zufolge als paradigmatische Anforderungen verstehen, die aus Problemen struktureller Unbestimmtheit in der „Transformationsgesellschaft“ abgeleitet werden und die daher verallgemeinert auch für sozialwissenschaftliche Forschung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen von handlungsleitender Bedeutung sind.

Dabei erscheinen die zentralen Merkmale und Prinzipien von Kompetenzentwicklung auch auf sozialwissenschaftliche Forschungskontexte anwendbar und in analoger Übertragung in folgenden Merkmalen fassbar:

- Primat der Binnensicht aus der lebensweltlichen Akteursperspektive
- Berücksichtigung des Status „selbstinterpretierender Akteure“ im Forschungsansatz
- Zieloffenheit und endogene Zielgenerierung im Verlauf der Erforschung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse
- Lernförmigkeit transformativer Entwicklungslogik im Gegensatz zu struktureller Determiniertheit
- Selbstorganisation und Selbststeuerung als funktionales Erfordernis unbestimmter Entwicklungsprozesse

- Gesellschaftlicher Wandel gelangt in überindividuellen Formen einer neuartigen „Lernkultur“ auch in reflexivem Forschungshandeln zum Ausdruck

Vor diesem paradigmatischen Anspruch wurden in der Arbeit mit den Teilprojekten grundsätzliche Probleme einer Inkommensurabilität zwischen einer zu entwickelnden neuen Lernkultur und einer traditionellen fremdbestimmten Forschungskultur und ihrem spezifischen Wissenschaftsverständnis virulent.

Forschungs- und Entwicklungsprogramme, die einen aktiven Beitrag zur Veränderung von institutionalisierter Weiterbildung in Richtung auf Kompetenzentwicklung leisten sollen- so lautet die These weiter – sind daher unter paradigmatischen Selbstanspruch zu stellen. Sie haben selbst eine Kompetenz fördernde Forschungskultur zu entwickeln und sich fragen zu lassen, inwieweit sie dem gesellschaftlichen Paradigma einer auf Selbstorganisation beruhenden Kompetenzentwicklung auch in ihrem eigenen Forschungshandeln zu folgen vermögen; einem Paradigma, das programmatisch vom Weiterbildungssystem eingefordert wird und dessen Realisierung sie im Gegenstandsbereich ihrer Begleitforschung betreiben. Den Problemen, die aus diesem paradigmatischen Anspruch für sozialwissenschaftlich orientierte Handlungsforschung erwachsen, wurden in den Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen aufgenommen und fanden in den nun folgenden weiteren Problemkreisen ihren Ausdruck.

II. Gegenstandsadäquatheit entwicklungsorientierter Begleitforschung

These 2 Spezifik offener Suchbewegungen als Gegenstand von Begleitforschung

Das konzeptionelle Design und das methodische Setting hatten sich nicht nur an der Spezifik ihres jeweiligen Gegenstands von Begleitforschung zu orientieren, sondern ihre Forschungsleistung bestand nicht zuletzt darin, die Spezifik zielgenerierender Suchbewegungen überhaupt erst auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene herauszuarbeiten und darauf bezogene Designs zu erarbeiten. Dies bedeutete im Rahmen von LiWE im Einzelnen:

- Orientierung der Designs an der Unbestimmtheit bzw. genaueren Bestimmungsbedürftigkeit eines erforderlichen Strukturwandels
- Orientierung der Designentwicklung an dem Erfordernis einer Konstitution des Forschungsgegenstands durch die wissenschaftliche Unterstützungsleistung (Intervention)

- Orientierung an der erforderlichen Gestaltungsaufgabe, die Begleitforschung im Rahmen des Programms zu übernehmen hat.

Außerhalb des Arbeitszusammenhangs von LiWE werden die drei gegenstandsspezifischen Anforderungen an Designentwicklung gegenwärtig im Rahmen eines Konzepts pädagogischer „Zielprojektierung“ (Bubolz-Lutz/Mörchen Manuskript 2005) berücksichtigt.

These 3 Relevanz pädagogischer Qualitätskriterien für reflexives Forschungshandeln

Die Erforschung eines spezifischen Gegenstandsbereichs pädagogischer Entwicklung wurde unter Selbstanspruch gestellt, d.h. es galten auch für das reflexive Forschungshandeln Prinzipien pädagogischer Qualität in Hinsicht auf ihre Lernförderlichkeit. Prozesse pädagogischer Praxisforschung wurden in den Designs als wissensgenerierendes reflexives Lernen konzipiert und ausgewertet.

These 4 Prozessorientierung

Es galt, den Forschungsgegenstand in seiner Temporalität und in seinem prozesshaften Entwicklungscharakter, d. h. als ergebnisoffene, zielgenerierende Suchbewegung wahrzunehmen und dies konzeptionell zu berücksichtigen

These 5 Doppelte Hermeneutik

Die Forschungspraxis wurde prozessual im Zuge der Entwicklungsbegleitung und im Rahmen der Projektarchitektur zum dynamischen Bestandteil seines jeweiligen Forschungsgegenstands. Konzeptionell galt es, die Rekursivität in die Methodik reflexiver Praxisforschung aufzunehmen und in einem Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung zu berücksichtigen.

III. Differenzbetonung

Ein zentraler Problemkreis im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen machte sich an einer differenztheoretischen Wirklichkeitskonstruktion fest, die maßgeblich für das Verständnis des Theorie-Praxis Verhältnisses, aber auch für die Art der interdisziplinären Zusammenarbeit war. Dies kam in folgenden Merkmalen zum Ausdruck:

These 6 Perspektivendifferenz und Perspektivenverschränkung

Ein wichtiges Merkmal einer gemeinsamen Forschungskultur, das auch für kompetenzbasierte Lernkulturen gilt, beruhte innerhalb der konzeptionellen Ansätze der wissenschaftlichen Begleitungen auf einer hohen Präferenz für Perspektivendifferenz und dem methodischen Prinzip der Perspektivverschränkung. Dies galt primär für die Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis, aber auch für differente Positionen innerhalb beider Kontextierungen.

Die methodische Berücksichtigung von Perspektivendifferenz durch Perspektivverschränkung erhielt in den Designs und ihren Settings einen hohen Stellenwert.

These 7

Institutionalisierte Weiterbildung lebt nicht nur von ihren Ausdifferenzierungen höchst unterschiedlicher Praxisbereiche, sondern auch von einem fruchtbaren Zusammenspiel in Form transdisziplinärer Ansätze bei ihren Mitarbeitergruppen und Arbeitsbereichen.

Interdisziplinarität erscheint daher als ein wichtiges gegenstandsangemessenes Merkmal einer offenen Forschungskultur, in der Perspektivendifferenz innerhalb und zwischen den beteiligten wissenschaftlichen Begleitungen und ihren jeweiligen Referenztheorien eine wichtige Basis für eine entwicklungsförderlichen Arbeit darstellt.

These 8 Differenz zwischen den Programmbereichen und zwischen Handlungsfeldern der Weiterbildungspraxis

Was für die wissenschaftlichen Begleitungen festgestellt wurde, gilt analog für differente Problembeschreibungen innerhalb der Projektarchitektur des Programmbereichs LiWE; aus der Sicht der unterschiedlichen Verbundprojekte, aber auch für Perspektivendifferenz zwischen den Programmbereichen im Gesamtprogramm LKKE.

IV. Komplementarität von Wissenschaft und Praxis

Wenn Differenz zwischen den theoretischen Ansätzen praktische Relevanz für Entwicklungsbegleitung und Forschungshandeln erhalten soll, so bedarf es dazu einer entschiedenen normativen Absicherung. Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen stellte dieser Problembereich einen vierten Schwerpunkt der Klärungsbemühungen um eine lernförderliche Forschungskultur dar. Die normativen Grundlagen einer kommunikativ angelegten Praxisforschung erhielten im Projektverlauf eine

zunehmend wichtigere Bedeutung und bezogen sich auf die methodische Gewährleistung eines koproduktiven Verhältnisses zwischen divergenten Perspektiven. Die beteiligten Einzelperspektiven beziehen ihren Sinn erst aus dem Bedeutungszusammenhang innerhalb einer hierdurch manifesten, übergreifenden Komplexität, d.h. innerhalb eines sich intern profilierenden Systems bedeutungsproduzierender Unterscheidungen, das analog sprachlicher „Differenzensysteme“ (Saussure) verstanden werden kann.

These 9 Koproduktivität in geteilter Verantwortung

Differenzbetonung erhält ihre konzeptionelle Bedeutung erst durch das „Prinzip der geteilten Verantwortung“ innerhalb eines übergreifenden, gemeinsamen Entwicklungsverlaufs, der eine Koproduktion von Fragestellungen und Problemlösungen möglich macht, ggf. aber auch konflikthaft erzwingt. „Wissenschaft“ und „Praxis“ konstituieren sich hierbei wechselseitig als differente, aber koproduktiv aufeinander verwiesene Wissensdomänen.

These 10 Gleichwertigkeit und Wertschätzung

Auf der Interaktionsebene des praktischen Handelns in den Verbundprojekten verlangte dies eine konzeptionell über Kommunikationsregeln gesicherte Normativität im wechselseitigen Umgang mit Divergenzen und Differenzen. Hier liegt eine deutliche Analogie zur „Fehlerfreundlichkeit“ von Lernkulturen vor. Im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitungen wurde dieser Aspekt unter Begriffen der „Gleichwertigkeit“ und der wechselseitigen Wertschätzung diskutiert und als zentrales sozial-emotionales Merkmal einer reflexiven Forschungskultur benannt, in der die beteiligten Akteursgruppen und ihre Wissensdomänen zur wechselseitigen Perspektivübernahme ermutigt werden sollen, um damit zu Erkenntnissen und Entwicklungen auf einem ansteigenden Niveau gelangen zu können.

3. Ausblick.

Zur Institutionalisierung von Praxisforschung

Für die Institutionalisierung von reflexiver Praxisforschung in der Weiterbildung schält sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Projekt LiWE zunehmend deutlicher heraus, dass der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und reflexiver Distanzierung nicht allein von der situationsgebundenen Entwicklungslogik individueller Biographien abhängig gemacht, sondern dass er strukturell als systematischer Kontextwechsel institutionalisiert und methodisch gesichert werden muss. Die empirische Fundierung bleibt dann nicht allein dem methodischem Raffinement der jeweiligen individuellen

Forschungsarbeit überlassen, sondern lässt sich aus dem sozialen Zusammenhang handlungsfeldbezogener Theoriebildung heraus gewährleisten und begründen. Für Weiterbildungsforschung wird es daher nötig, die intermediären Strukturen, die für den Erwerb von diskursübergreifenden Kompetenzen zwischen Wissenschaft und verschiedenen Kontexten der Bildungspraxis erforderlich sind, institutionell bewusster zu bestimmen. Gerade tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung benötigt den konsequenten Aufbau von intermediären Strukturen, ähnlich wie dies die Projektarchitektur von LiWE und die in ihr entwickelten Forschungsdesigns vorsahen. In diesem Zusammenhang wurde am konkreten Fall beschreibbar, dass die sozialen Strukturen und Erfahrungsmodalitäten der Forschungspraxis selbst ein integraler Bestandteil des Weiterbildungssystems darstellen. Dies setzt allerdings ein systemisches und damit weniger konkretistisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Funktionssystem voraus. Hierdurch erst lässt sich die Verschränkung der Organisation des Erkenntnisprozesses mit den Strukturen des Forschungsgegenstandes methodisch berücksichtigen und einer selbstreflexiven Theoriebildung zugänglich machen. "Weiterbildung" schafft sich so als selbstreferentielles soziales System ihre eigene Wissensbasis und realisiert sich über diese Reflexivität gleichzeitig als Funktionssystem der Gesellschaft. Seine "Wissenschaftlichkeit" stellt somit kein von außen hinzukommendes (z.B. berufsständisches) Ereignis dar, sondern ist als integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Gegenstandsbereichs anzusehen. Weiterbildungswissenschaft wird daher keineswegs "erwachsenbildungsspezifischer" je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive und um so "wissenschaftlicher", je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten versteht. Stattdessen lässt sich vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen feststellen, dass ihr Erkenntnisvermögen umso größer wird, je intensiver sie ihr spezifisches Beteiligtsein selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in die Produktion praxisbezogenen Wissens umzusetzen vermag. Als Organisation von langfristigen Erkenntnisprozessen hat Weiterbildungsforschung daher ihr Beteiligtsein einerseits theoretisch in Rechnung zu stellen, andererseits aber auch praktisch immer wieder herzustellen und zu sichern, um hieran gleichzeitig ihre Distanzierungsleistungen anschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in Bezug auf eine tätigkeitsfeldbezogene Gegenstandsdefinition von Erwachsenenbildung dar. Eine solche Position hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandsangemessenheit eines Forschungsprogramms und für die Einschätzung dessen, was jeweils als "empirische Basis" wissenschaftlichen Wissens zu gelten hat. Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit bezieht sich in diesem Sinne auf sozialstrukturelle Probleme der Perspektivenverschränkung zwischen den Relevanzen des Wissenschaftssystems und den einzelner tätigkeitsfeldspezifischer Sinnzusammenhänge. Fasst man hierbei sozialwissenschaftliche Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Sinnkontexte im Rahmen von Metatheorien auf, so geht es vor allem um die

soziale Organisation erkenntnisfördernder Operationen des Kontextwechsels. Praxisbezogene Theoriebildung beruht daher gerade nicht auf der Vereinseitigung einer der beiden Perspektiven, sondern in einem auf Dauer gestellten, methodisch reflektierten Wechsel zwischen praktischem Engagement und kategoriengleiteter Distanzierung. Die intermediäre Funktion im Verhältnis zwischen Bildungspraxis und erwachsenenpädagogischer Forschung ist institutionell bisher nur unzureichend gesichert. Es ist daher an der Zeit, dass sich auch die Weiterbildungstheorie ihres unmittelbaren Praxisengagements dauerhaft vergewissert. Sie vermag dadurch empirisch orientiert und sozialwissenschaftlich aufgeklärt, der in Anschluss an Schleiermacher betonten "Dignität der Praxis" wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, einer Praxis, die in der Gefahr ist, nur noch als innovationsbedürftiges Objekt externer Forschung in den Blick zu geraten.