

Ortfried Schöffter

Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis¹

1. Wissenschaftliche Begleitung pädagogischer Organisationsentwicklung als empirischer Zugang

Im Arbeits- und Forschungsbereich „Theorie pädagogischer Organisation und pädagogische Organisationsberatung“ an der Humboldt-Universität bemühen wir uns, die Forderung von Wiltrud Gieseke nach „empirischen pädagogischen Realanalysen“ (Gieseke 1990, 1992) in Form erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse in die Tat umzusetzen. So wurden im Laufe meiner Tätigkeit² unter Nutzung von Drittmittelprojekten bildungspolitisch motivierte Programme der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen aus einem institutionstheoretischen Forschungsinteresse heraus erwachsenenpädagogisch mitinitiiert, begleitet und evaluiert. Hintergrund des folgenden Berichts sind daher Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung von vier bundesweiten Entwicklungsprogrammen³ und einer daran anschließenden konzeptionellen Typisierung. Insgesamt liegen uns Beobachtungsdaten aus knapp 30 Entwicklungsvorhaben mit unterschiedlichem Design aus einem Projektzeitraum von jeweils 2 bis 6 Jahren vor, die ein breites Spektrum von Einrichtungen, Trägern und Institutionenformen der Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung repräsentieren.

Im Einzelnen ging es bei unserer Gesamtkonzeption (Baldauf-Bergmann/v.Küchler/Weber 2005) darum, Konzepte der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. v.Küchler/Schöffter 1997, v.Küchler 2005) in ein praxistheoretisches Verständnis von lernförderlicher Kompetenzentwicklung zu stellen und hierfür ein institutionstheoretisch begründetes Konzept pädagogischer Kompetenzentwicklung in der Weiterbildungseinrichtung als professioneller pädagogischer Organisation zum Tragen zu bringen. Die von uns begleiteten Einzelvorhaben wurden daher in den Gesamtzusammenhang eines „Programms reflexiver Institutionsforschung“ (Schöffter 2005b, v.Küchler 2005) gestellt, um in diesem konzeptionellen Kontext schrittweise spezifische Designs für ein „reflexives Unterstützungssystem“ (Götz/Hartmann/Weber 2003) auszuarbeiten. In ihnen konnte eine lernförderliche

1 Die folgende Skizze „lernförderlicher Forschung“ verdankt ihre Zielrichtung dem Begründungsdiskurs wissenschaftlicher Begleitungen im Teilprogramm LiWE (vgl. Aulerich 2006). Erwachsenenpädagogisch fundierte Unterstützung und methodologische Anregungen erfuhren wir in der gemeinsamen Arbeit an einem zu entwickelnden Rahmenkonzept von der Arbeitsgruppe „Dialogische Praxisforschung“ des Kollegen Jörg Knoll (Leipzig). Obwohl Zielrichtung und manche der Teilaspekte einem kollegialen Diskurs verpflichtet sind, verbleibt die Verantwortung für die Konzeptskizze und für mögliche Inkonsistenzen beim Verfasser. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich der Beitrag auch als Bilanzierung seines systemischen Verständnisses von Erwachsenenpädagogik versteht. Hieraus begründen sich auch die zahlreichen Verweise auf eigene Vorarbeiten der vergangenen Jahre.

2 Vgl. die Programmatik in meiner Antrittsvorlesung: „Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung“ (Schöffter 1993).

3 1. KBE-Projekt „Treffpunkt Lernen“ (vgl. Bergold/Mörchen/Schöffter 2002); 2. BLK-Programm Lebenslanges Lernen; (vgl. BLK 2001, 2004); 3. Lernkultur: Kompetenzentwicklung, Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE); (vgl. Sauer 2000, Aulerich 2003) 4. lern-netzwerk Bürgerkompetenz (vgl. Voegen 2006).

Verbindung von pädagogischer Organisationsberatung und reflexiver Praxisforschung konzeptionell erprobt werden.

In einer solchen, Forschung mit Beratung verknüpfenden, Intervention ließen sich grundlegende Fragestellungen der Erwachsenenpädagogik aus einer institutionstheoretischen Perspektive reformulieren und in den alltagspraktischen Deutungshorizont pädagogischer Organisationsentwicklung stellen.

Inhaltlich schälte sich in diesem Entwicklungsprozess eine Referenztheorie pädagogischer Organisationsentwicklung in Gestalt einer Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in einer postmodernen, von struktureller Transformation gekennzeichneten Gesellschaft heraus.⁴ In ihr bestimmt sich „pädagogische Organisation“ innerhalb eines Kontextes von sich ausdifferenzierenden „Institutionalformen“, die gleichermaßen als Bedeutungskontexte der ihnen jeweils zugrunde liegenden Lerntheorien, professionellen Wissensstrukturen und einer organisationspolitisch ausgerichteten „corporate identity“ zu verstehen sind.

Das Konstrukt der Institutionalform (Schöffter 2005b, 2007) bildet den Kern einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie, die im Beratungshandeln die Bedeutung einer „sensibilisierenden Konzeption“ für Prozesse hermeneutischer Selbstinterpretation der beteiligten Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Mitarbeiter/innen zukommt. Sie bietet die Grundlage für Instrumente erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse zur selbstreflexiven Klärung in Weiterbildungseinrichtungen.

- Unter „*Institutionalform*“⁵ verstehen wir die konzeptionelle Verknüpfung einer einrichtungsübergreifenden bildungspolitischen Programmatik, in der *einerseits* die gesellschaftliche Funktion lebenslangen Lernens respezifiziert und präzisiert wird mit *andererseits* dazu ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung.(vgl. Schöffter 2005b, 2007).

Neben der noch immer fortschreitenden Arbeit an einer Referenztheorie erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse, war wissenschaftliche Begleitung zunehmend auch mit wissenschaftstheoretischen Fragen und methodologischen Orientierungsproblemen ihrer spezifischen Forschungspraktiken konfrontiert. In Auseinandersetzung mit diesen Fragen bildete sich im Arbeitsbereich so etwas wie ein „Begründungsdiskurs zu einer lernförderlichen Forschungspraxis“⁶ heraus, wie er im Folgenden zusammenfassend in zehn Merkmalen systematisiert zur Diskussion gestellt wird.

4 Vgl. Schöffter 2001b, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007.

5 Beispiele für Institutionalformen der Weiterbildung sind: skandinavische Heimvolkshochschule, deutsche VHS der „Neuen Richtung“, Sozio-kulturelle Zentren, Fernstudium, Arbeitsamtsmaßnahme, Familienbildung, Universitäre Erwachsenenbildung. Zu beachten ist der Prozesscharakter gesellschaftlicher Institutionalisierung mit unterschiedlichen Graden wie konstitutive Institutionalisierung, Institutionalentwicklung, De-institutionalisierung oder Re-institutionalisierung (vgl. Jepperson 1991).

6 Vgl. die Berichte der wissenschaftlichen Begleitungen unterschiedlicher Verbundprojekte im Programmbereich LiWE in: Aulerich 2006. Im Arbeitsschwerpunkt der Humboldt Universität waren daran beteiligt: Kristine Baldauf-Bergmann, Karen Götz, Dr. Thomas Hartmann, Birgit Hilliger, Sarah G. Hoffmann, Felicitas von Küchler, Christel Weber.

2. Der gesellschaftspolitische Begründungsdiskurs

In unserem Ansatz wissenschaftlicher Begleitung von bildungspolitisch motivierten Vorhaben pädagogischer Institutionalentwicklung steht die Forderung nach einem reflexiven Verhältnis zwischen Begleitforschung und ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich im Vordergrund. Dies beruht auf einem allgemeinen wissenschaftstheoretischen und einem forschungspraktischen Interesse (vgl. auch Brödel u.a. 2003). Unsere spezifische Bemühung um eine konzeptionelle Integration von Forschen, Beraten und Gestalten (vgl. Baldauf-Bergmann/Hilliger/Weber 2006) führte mit der wachsenden Annäherung an eine „reflexive Lernkultur“ zu einer ihr analog entsprechenden entwicklungsförderlichen „Forschungspraxis“. Im Begründungsdiskurs spezifischer Praktiken wissenschaftlicher Begleitung drückte sich dies in einer immer deutlicheren Orientierung am Prinzip der Gegenstandsadäquatheit und in der Frage nach der Kommensurabilität⁷ zwischen den bildungsprogrammatischen Entwicklungszielen und den Praktiken der Begleitforschung aus. In Folge orientierte sich die schrittweise Konkretisierung und Weiterentwicklung unserer Designs der Begleitforschung konsequent an gesellschaftspolitischer Diagnose und den daran orientierten Entwicklungszielen der unterstützten Entwicklungsvorhaben. Aufgrund einer zunehmenden Nähe galt es, eine für den Unterstützungs- und Forschungsauftrag angemessene Balance zwischen „Engagement und Distanzierung“⁸ herzustellen.

3. Lernförderliche Forschungspraxis zwischen Engagement und Distanzierung

Beide Pole wurden hierbei als zwei komplementär aufeinander verweisende Prinzipien einer „praxisintegrierten Begleitforschung“ verstanden.

Als Konstitutionsbedingung gilt dabei, 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 kulturwissenschaftlicher Forschung, die in einer Konstitutionsphase wissenschaftlicher Begleitung hergestellt werden müssen. Erst auf der Grundlage von alltagspraktischem Engagement, das nicht als Vorgegebenheit vorausgesetzt werden kann, wird überhaupt erst eine daran anschließende Distanznahme möglich, die dann als Prozess reflexiven Lernens und interpretativer Forschung kulturtheoretischer Spielart von der Binnensicht eines Akteursstandpunkts aus organisiert werden kann. Erkenntnisförderliche wissenschaftliche Distanzierung setzt daher zunächst praktisches Involviertsein (Engagement) in einem konkreten, empirisch vorfindlichen pädagogischen Relevanzsystem (sensu Alfred Schütz) voraus. Vielfach wird es in den Gestaltungsprojekten sogar notwendig, die später reflexiv begleitend zu erforschende Praxis (vgl. Brödel u.a. 2003) selbst mit zu initiieren (Initiatorenfunktion wissenschaftlicher Begleitung) und mit aufzubauen. Pädagogische Begleitforschung beteiligt sich hierbei an der Konstitution eben der praktischen Bedingungen, die sie gleichzeitig zu erforschen trachtet. Sie wird damit zum rekursiven Bestandteil ihres sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs, in dem sie eine reflexive Funktion der Selbstbeschreibung methodisch zu fördern versucht. Mit dieser Funktion steht sie in Über-

7 Zur Paradigmenkonstituiertheit sozialer Wirklichkeit vgl. Rosa 1999, S. 17.

8 Zur wissenschaftstheoretischen und wissenssoziologischen Begründung vgl. Elias 1983.

einstimmung mit wissenschaftstheoretischen Positionen von Sozialwissenschaft in einer „reflexiven Moderne“ (Giddens 1995). Quer zu möglichen Gestaltungsvarianten im einzelnen schält sich so etwas wie ein basales Funktionsverständnis einer Form von wissenschaftlicher Begleitung heraus, an der sich bereits Umrisse einer „entwicklungsförderlichen Forschungspraxis“ im Sinne einer reflexiven Supportstruktur ausmachen lassen. Wir wollen sie nun zur Verdeutlichung und ersten Ergebnissicherung an zehn Merkmalen zur Bestimmung eines spezifischen Forschungstyps ausformulieren.

Die Merkmale bieten Ansätze für einen weiterhin erforderlichen Klärungsprozess in der Ausgestaltung einer entwicklungsförderlichen Forschungspraxis, 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, nämlich um:

1. die Klärung des paradigmatischen Charakters,
2. die Gegenstandsadäquatheit wissenschaftlicher Begleitforschung,
3. methodologische Grundentscheidungen,
4. die Klärung des methodischen Vorgehens.

(I) Der paradigmatische⁹ Charakter

Merkmal 1: Gesellschaftliche Analogie zwischen „Lernkultur“ und „Forschungskultur“

Die programmatische Bedeutung unseres Verständnisses von Praxisforschung beschränkt sich nicht auf ein spezifisch erziehungswissenschaftliches Interesse an der „Kompetenzwende“ in der beruflichen Weiterbildung. Sie ist unserer Überzeugung nach darüber hinaus selbst bereits Ausdruck einer paradigmatischen Neuorientierung im Umgang mit Transformationsprozessen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen. Abgesehen von institutionalisierter Weiterbildung ist eine „Kompetenzwende“ 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 (vgl. Schäffter 2001a). Die Pointe einer derartigen, alle Funktionssysteme einschließenden Gesellschaftsdiagnose (Schäffter 2001b) besteht nun darin, neben und außerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems wirkmächtige Möglichkeitsräume für Kompetenzentwicklung in allen Bereichen der Gesellschaft nachweisen zu wollen, um dort ihre sensiblere Wahrnehmung und Förderung praktisch einzuleiten.

Förderung von Kompetenzentwicklung als gesamtgesellschaftliches Erfordernis bezieht sich somit in den politisch motivierten Programmen letztlich auf alle Teilsysteme einer funktional differenzierten Gesellschaft. Das Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung (vgl. Sauer 2000) zum Beispiel formulierte somit, ohne sich dieser Dimension explizit zu stellen, einen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsanspruch, der sich zunächst und vor allem auf

9 Hinsichtlich des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften schließe ich hier an Überlegungen von Hartmut Rosa an (Rosa 1995), der den Kuhn'schen Paradigmenbegriff aus der Wissenschaftssoziologie auf die politische Realanalyse überträgt und hierbei das reflexive Verhältnis von Sozialwissenschaft zu seinem gesellschaftlichen Forschungsgegenstand im Sinne einer „doppelten Hermeneutik“ (Rosa 1999, S. 16) bestimmt.

Institutionen des Wirtschaftssystems¹⁰ richtete und ihn dort in lernhaltige und lernförderliche Strukturen umzusetzen trachtete.

In seiner Grundsätzlichkeit lässt sich der Anspruch aber auch auf das Wissenschaftssystem im Sinne „lernförderlicher Forschung“ beziehen. An diesem Argumentationspunkt des Begründungsdiskurses führt es weiter, nun auch wissenschaftliches Forschungshandeln gesellschaftlich zu situieren und es kulturtheoretisch zu fassen (vgl. Knorr-Cetina 2002). Dies verlangt, auch institutionalisierte Erkenntnistätigkeit in ihrem Eingebettetsein (embeddedness) in historische Transformationsprozesse zu verstehen. „Pädagogische Praxisforschung“ bezieht aus einem derartigen „neo-institutionalistischen“ Verständnis von Erwachsenenpädagogik (Schäffter 2001a) heraus ihre konzeptionellen Merkmale und Prinzipien.

Gesellschaftspolitische Programme wie „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“, „Lebenslanges Lernen“¹¹ oder „Lernende Region“ lassen sich dieser These zufolge als paradigmatische Anforderungen rekonstruieren, die aus Problemen struktureller Unbestimmtheit in der „Transformationsgesellschaft“¹² 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 kulturwissenschaftliche Forschungskontexte anwendbar und in analoger Übertragung in folgenden Merkmalen kategorial im Forschungshandeln fassbar:

- Primat der Binnensicht aus der lebensweltlichen Akteursperspektive,
- Berücksichtigung des Status „selbstinterpretierender Akteure“¹³ in einem postempiristischen Forschungsansatz,
- Zieloffenheit und endogene Zielgenerierung im prozesstheoretisch verstandenen 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 werden in wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung grundsätzliche Probleme einer Inkommensurabilität zwischen einer zu fördernden neuen Lernkultur und traditionellen Forschungspraktiken mit einem möglicherweise empiristischen, nomothetischen Wissenschaftsverständnis¹⁴ 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.

10 Aus dieser verengten Perspektive erklärt sich auch die Tendenz, berufliche Weiterbildung dem Zuständigkeitsbereich des Wirtschaftsministeriums zuzuordnen.

11 Vgl. zur Programmatik Lebenslanges Lernen das Strategiepapier der BLK in Bund-Länder-Kommission 2004.

12 Ausführlich in Schäffter 2001a, 2001b.

13 Hier wird auf die erkenntnistheoretische Position von Charles Taylor Bezug genommen (vgl. Taylor 1975, seine kulturtheoretische Kommentierung in Rosa 1996), vgl. auch Giddens 1976.

14 Aus der Sicht rezenter Ansätze der Organisationsforschung vgl. Windeler 2001, S. 138; grundsätzlich zur Problematik von Inkommensurabilität in der Organisationsforschung Scherer 2002.

Sie haben in ihren wissenschaftlichen Praktiken selbst bereits eine kompetenzfördernde Forschungspraxis 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 parallel zum Wirtschafts- auch vom Weiterbildungssystem eingefordert wird und dessen praktische Realisierung sie im Gegenstandsbereich ihrer Begleitforschung betreiben.

Die Probleme, aber auch die faszinierenden Perspektiven, die aus diesem paradigmatischen Anspruch erwachsen, wurden in den Begründungsdiskurs unserer wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen und finden in den nun folgenden weiteren Merkmalen ihre konkretisierenden Antworten.

(II) Gegenstandsadäquatheit

Merkmal 2: Doppelte Hermeneutik

Erwachsenenpädagogische Institutionsforschung bekommt es in einem kulturtheoretischen Ansatz mit einem selbstinterpretativen „Gegenstand“¹⁵ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher mit ihren kategorialen Deutungsrastern intervenierend in einen „Objektbereich“ hinein, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Organisationsforschung interveniert dabei in institutionalisierte „Autokommunikation“ und beteiligt sich in ihrem spezifischen Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihres Gegenstandsbereichs, der gleichzeitig die konstitutive gesellschaftliche Umwelt von Forschungshandeln darstellt. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands jede Form sozialwissenschaftlicher Forschung, unabhängig von ihrem spezifischen kategorialen Ansatz, notwendigerweise sinnerschließend und bedeutungsbildend wirksam wird. In diesem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren nomothetischen Aussagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen ein „reflexiver Mechanismus“ eben des Gegenstandsbereichs¹⁶ ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet und auf den sie mit kategorialen Analyseinstrumenten zur Selbstdeutung einwirkt. Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich einerseits darin, dass erstens die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdifferenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Zweitens finden theoriegeleitete Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich dabei durch den impliziten oder auch explizit intendierten Interventionscharakter ihrer Forschungspraktiken verändert und damit in Folge neue Ausgangsbedingungen für daran anschließende Entwicklungen und Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dies zu

15 Vorschläge zu einem interpretativen Ansatz pädagogischer Organisationstheorie finden sich in dem Konstrukt institutioneller „Autokommunikation“ in Schöffter 2003.

16 In Schöffter 1990 wird Erwachsenenpädagogik im Sinne einer Kulturwissenschaft als „systematische Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibungen“ charakterisiert. Die Form einer solchen Beobachtung wirkt aufgrund ihrer Rekursivität strukturhermeneutisch.

einer dynamischen Temporalisierung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge reflexiver Erkenntnisgewinnung. Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als strukturelle Intervention auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einem „reflexiven Veränderungsmechanismus“ und damit zum Bestandteil der Selbstbeschreibungen professioneller Weiterbildungspraxis.

Grundsätzlich wird damit ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“ (vgl. Baldauf-Bergmann 2005). Doppelte Hermeneutik¹⁷ lässt sich daher als wichtiges postempiristisches Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich, ihre strukturellen Wirkungen auf die Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen als pädagogisch intendierte soziale Intervention wahrzunehmen und auch konzeptionell in Rechnung zu stellen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich kulturtheoretisch angelegte Forschung als Kommunikationsmedium für strukturelles Lernen¹⁸ fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter, der bislang latent geblieben war, gilt es bei pädagogischen Forschungskonzeptionen in ihrer pädagogischen Intentionalität zukünftig methodologisch bewusster zu berücksichtigen.

Merkmal 3: Relevanz pädagogischer Qualitätskriterien

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. Hieran schließen sich konzeptionelle Überlegungen zu einer „Didaktik koproduktiver Praxisforschung“ an (vgl. Weber 2005).

Merkmal 4: Temporalität und Entwicklungscharakter

Es gilt, den Forschungsgegenstand in seiner Temporalität und in seinem prozesshaften Entwicklungscharakter, d. h. als ergebnisoffene, zielgenerierende Suchbewegung¹⁹ wahrzunehmen und dies konzeptionell zu berücksichtigen. Hierzu bieten sich „kulturtheoretische Forschungsansätze“²⁰, im Sinne einer „prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis“ als wissenschaftstheoretischer Rahmen an (vgl. Appelsmeyer u.a. 2001).

Das konzeptionelle Design und das methodische Setting hatten sich nicht nur an der erwachsenenpädagogischen 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 Einzelnen:

- Orientierung der Designs an der Unbestimmtheit bzw. genaueren Bestimmungsbedürftigkeit²¹ eines erforderlichen Strukturwandels

17 Vgl. Giddens 1988; grundsätzlich zu postempiristischer Wissenschaftstheorie vgl. Windeler 2001, S. 138ff.

18 Zum Konzept „diskursiven und systemischen Lernens“ vgl. die argumentations- und systemtheoretische Studie von Max Miller über die Entwicklung diskursiven strukturellen Wissens (Miller 2006).

19 Vgl. das „Transformationsmodell“ pädagogisch unterstützter Suchbewegungen in Schäffter 1999.

20 Charakteristika kulturwissenschaftlicher Forschung vgl. das nun folgende Merkmal 5.

21 Vgl. Schäffter 1999, 2001a, 2001b.

- Orientierung der Designentwicklung an dem Erfordernis einer Konstitution eines spezifisch pädagogischen Forschungsgegenstands²² durch eine wissenschaftliche Unterstützungsleistung (Intervention)
- Orientierung an der erforderlichen Gestaltungsaufgabe, die Begleitforschung im Rahmen eines bildungspolitisch motivierten Veränderungsprogramms²³ zu übernehmen hat
- Klärung des Interventionscharakters der Begleitforschung im Kontext der zugrunde gelegten Gesellschaftsdiagnose und der auf ihr beruhenden institutionellen Veränderungsziele²⁴.

(III) Methodologie

Merkmal 5: Kulturtheoretischer Ansatz

Der bereits mehrmals angesprochene „kulturtheoretische“ Ansatz (vgl. Reckwitz 2000, 2003, 2004, 2006) lässt sich knapp zusammengefasst durch vier Kriterien bestimmen:

1. *erkenntnistheoretisch* mit den Kategorien „Sinn“ und „Bedeutung“; die die konstitutiven Bedingungen einer Beobachtung sozialer Wirklichkeit sind (Laucken 1996, 2003 S. 328; Zielke 2004, 2006),
2. *erkenntniskritisch* durch eine systematische Aufdeckung „invisibilisierter Kontingenz“ naturalisierter Wirklichkeitsbeschreibungen (vgl. Reckwitz 2004),
3. *kategorial* in einem Verständnis von „sozialer Praktik“ als „interpretative work“ (Taylor), in die auch die wissenschaftliche Begleitung involviert ist und in die sie interveniert,
4. *mehrebenentheoretisch* durch die Berücksichtigung von *emergenter Strukturbildung* sowohl auf einer überindividuellen, kollektiven Ebene von Sinn- und Bedeutungsbildung pädagogischer Organisation als auch auf einer leiblichen „präindividuellen“ Ebene „primärer Sozialität“ (vgl. Joas 1996, 270ff.).

Merkmal 6: Intervention

Der Interventionscharakter einer reflexiv angelegten Praxisforschung ruft einen tiefgehenden Unterschied zu anderen Forschungsansätzen hervor:

Im Gegensatz zu disziplinentorientierter Forschung verfolgt reflexive Praxisforschung nicht allein das Ziel, die Wirklichkeitsbeschreibungen ausgewählter Kulturen, sozialer Milieus oder Lebensformen in ihren interpretativen Selbstdeutungen methodisch abzubilden und damit den Diskursen des Wissenschaftssystems zugänglich zu machen. Stattdessen intendiert sie darüber hinausgehend in ihrer Verknüpfung von reflexiver Forschung mit Beratung, paradigmatische Entwicklungsprozesse und strukturellen Wandel in den Strukturen institutioneller Selbstdeutungen auszulösen oder zu fördern. Reflexiv angelegte Forschung interveniert lernförmig in die kontextuell zugrunde liegenden latenten „Selbstverständlichkeitsstrukturen“ durch methodische Erhöhung von Kontingenzbewusstsein (vgl. Reckwitz 2004) und durch unterstützende Begleitung von Veränderungen im „strukturellen Wissen“ (vgl. Miller 2006, S. 200) eines institutionalisierten Praxisfeldes der Erwachsenenbildung.

22 Vgl. Schöffter 1990.

23 Vgl. Schöffter 2006.

24 Vgl. Schöffter 2001.

Das Konstrukt des „selbstinterpretierenden Subjekts“, auf das sich die forschend-beratende Unterstützung richtet, bezieht sich dabei nicht allein auf die einzelnen Mitarbeiter/innen und ihre subjektiven Lernprozesse, sondern es zielt auf die kontextspezifischen Hintergrundsannahmen über das je gültige handlungsleitende Kontextwissen und Relationsbewusstsein (vgl. Schäffter 2001a). Diese Interventionsebene lässt sich kulturtheoretisch als „Feld institutionalisierter sozialer Praktiken“ fassen.

An diesem derartig gekennzeichneten Interventionspunkt erhält das Konstrukt der „Institutionalform“ seine theoriestrategische Bedeutung. Die Leistung reflexiver Praxisforschung bezieht sich daher auf die Verfügbarkeit von bislang implizitem Praxiswissen in Gestalt von „Professionswissen“. Pädagogische Praxisforschung organisiert einen methodischen Rekurs auf die immanenten Prinzipien einer bislang implizit praktizierten Institutionform, die sich nun mit Hilfe institutionstheoretischer Kategorien als Deutungs- und Entscheidungsrahmen vom „Akteursstandpunkt“ aus in koproduktiver Deutungsarbeit supervisorisch rekonstruieren lässt. Institutionsberatung kommt hier die Funktion zu, einer jeweils zugrunde liegenden Institutionform zu ihrer praktischen Geltung und zu weiterer struktureller Ausprägung²⁵ zu verhelfen. Hierdurch werden die Voraussetzungen für eine „reflexive Institutionalisierung“ (vgl. Schäffter 2001a, 9. Kap.) geschaffen.

Merkmal 7: Soziale Praktik

Das bereits mehrfach angesprochene Konstrukt der *sozialen Praktik* (vgl. Hörning 2004a, 2004b; Reckwitz 2003, 2004a; Schatzki 1996, 2002; Knorr-Cetina 2002, 19f.) lässt sich in einem kulturwissenschaftlichen Forschungsansatz an sechs Kriterien bestimmen. Soziale Praktik als theoretisches Konstrukt:

1. ist Form einer sozialtheoretischen, überindividuellen Handlungserklärung;²⁶
2. beruht auf der Differenz zwischen Verhalten (sinnneutral), Handeln (akteursgebundene Intentionalität) und Sozialität (überindividuell institutionalisierter Sinnzusammenhang);
3. bezieht sich somit auf eine sinnstiftende dauerhafte Verknüpfung von individuellen Einzelhandlungen;
4. beruht auf der Repetitivität und übersituativen Dauerhaftigkeit einer sinntragenden latenten Verlaufsstruktur;
5. beschreibt somit gesellschaftliche Institutionalisierung in einer akteursgebundenen Erfahrungsdimension;
6. dient empirischer Sozialtheorie als konstituierendes Element von Sozialität.

25 Dieser Ansatz ist weitgehend anschlussfähig an die phänomenologische Strukturontologie von Wilhelm Rombach. (vgl. Rombach 1988).

26 Zur Kulturtheorie als überindividuelle Handlungserklärung vgl. Reckwitz 2000, 3. Kap. Karin Knorr-Cetina fasst zusammen: „Mit einem solchen Praxisbegriff verschiebt man die Blickrichtung weg von den Intentionen und Interessen der Akteure, die der Handlungsbegriff voraussetzt und hin zu den Ordnungen und Dynamiken kollektiver Handlungsketten. Wenn man Praxis/Praktiken so definiert, dann leitet dies direkt zum Kulturbegriff über (Knorr-Cetina 2002, S. 21).“

(IV) Methodik

Merkmal 8: Koproductivität in geteilter Verantwortung

Die Betonung von Differenz zwischen „Wissenschaft“ und „pädagogischer Praxis“ als einer wissenssoziologisch zu fassenden Unterscheidung erhält ihre konzeptionelle Bedeutung erst durch das „Prinzip der geteilten Verantwortung“ innerhalb eines übergreifenden Entwicklungsverlaufs gemeinsamer Praktiken, der eine Koproductivität von Fragestellungen und Problemlösungen möglich macht, ggf. aber auch konflikthaft erzwingt. „Wissenschaft“ und „Praxis“ konstituieren sich hierbei wechselseitig als differente, aber koproductiv aufeinander verwiesene Wissensdomänen (vgl. Weber 2005).

Klärungsbedürftig erweist sich hierbei, wie Koproductivität mit dem methodischen Prinzip einer bildungspolitischen Intentionalität und mit dem Interventionscharakter von Entwicklungsprogrammen zu vereinbaren ist. Fraglos hat man in der beabsichtigten Form koproductiver Deutungspraxis von einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis auszugehen, das besondere Rahmenbedingungen der Kontextsicherung verlangt.

Merkmal 9: Klärung des Akteursstandpunkts

Im Sinne einer bewussten Berücksichtigung des Prinzips der Doppelten Hermeneutik beruht eine „systemisch“²⁷ verstandene Forschungspraxis darauf, das eigene Beteiligtsein und die strukturelle Verstrickung in den Forschungsgegenstand als methodische Verknüpfung von Gegenstand der Erkenntnis und der verändernden Einflussnahme zu konzeptionalisieren.

Diese Bemühung realisiert sich methodisch in Form einer Übernahme des Akteursstandpunkts und setzt damit Entwicklungen, wie sie in pädagogischen Ansätzen einer „Reflexiven Lernkultur“ zum Ausdruck gelangen, analog in neueren Konzeptionen einer „Reflexiven Forschungspraxis“ fort.

Bei der Bestimmung des Akteursstandpunkts gerät man leicht in die Gefahr, ihn mit der subjektiven Sicht konkreter Einzelpersonen gleichzusetzen und damit einem individualistischen Subjektbegriff aufzusitzen.

In der einschlägigen Literatur (vgl. Dreier 1997), vor allem aber im Diskurs um den „subjektwissenschaftlichen Ansatz“ in Anschluss an Klaus Holzkamp (Holzkamp 1987, 1995; Ludwig 2000; Faulstich/Ludwig 2004) wurde eine Differenzierung herausgearbeitet, an der sich methodisch eine Folge von reflexiven Arbeitsschritten orientieren kann:

Zu unterscheiden sind:

1. eine objektivierbare *Position*, in der die sozialstrukturellen, biographischen, oder sozialhistorischen Kontextbedingungen eines Akteurs oder von Akteursgruppen einer „selbstobjektivierenden“ reflexiven Deutung unterzogen werden. Hierzu bedarf der Akteur externer Deutungsschemata zur objektivierenden Selbstverortung in Form von reflexiv angelegter Beratung (*Bedeutungsanalyse*);
2. eine *Sinnperspektive* auf der Ebene persönlicher Erfahrung, mit deren Explizierung die zu klärende kontextuelle Position in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit nachvollziehbar wird (*Sinndeutung*);
3. der *Akteursstandpunkt* mit seinem spezifischen Praxiswissen erschließt sich erst, wenn die sozialstrukturelle Positionsbestimmung im Rahmen einer Bedeutungsanalyse geklärt

²⁷ Zur Differenz zwischen „systemtheoretischer“ Beobachtung und „systemischer“ Praxis vgl. Schäffter 1999.

und mit dem subjektiven Sinn in einem Prozess reflexiver Kontextbestimmung in Beziehung gesetzt worden sind. Hierzu ist ein Durchlaufen mehrerer Reflexionsstufen erforderlich.

Entscheidend an dem Konstrukt des Wissens vom Akteursstandpunkt (bzw. vom „Subjektstandpunkt“) ist, dass hier die strukturelle Erkenntnis doppelter Hermeneutik methodische Berücksichtigung erfährt. Nämlich dass das erkennende Subjekt integraler Bestandteil eines Bedeutungsgegenstands ist, der sich gleichzeitig im Zuge lernenden Erkennens verändert. Dies versuchen wir als Ansatz „strukturvermittelten Lernens“ (vgl. Baldauf-Bergmann 2005) zu rekonstruieren. Die Klärung des Akteursstandpunkts verbindet die Explizierung der sozialstrukturellen Bedingungsanalyse als *Bedeutungskontext* mit der Akteursperspektive als persönlich erfahrener *Sinnkontext*.²⁸ So geht es nicht mehr allein um eine Explizierung subjektiver Theorien, sondern um die *lernende Erarbeitung* eines Akteursstandpunkts, der durch sozialwissenschaftliche Deutungsschemata (wie z.B. Strukturmodelle) angeregt werden kann. Hierzu wird reflexive Praxisforschung mit kontextbezogener Kompetenzentwicklung im Sinne *intervenierender Lernangebote* verbunden.

Merkmal 10: Perspektivendifferenz und Perspektivenverschränkung²⁹

Ein zentraler Problemkreis im Begründungsdiskurs der wissenschaftlichen Begleitung machte sich an einer differenztheoretischen Wirklichkeitskonstruktion³⁰ fest, die maßgeblich für das Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses war. Differenzbetonung ist hier anschlussfähig an kulturtheoretische Konzepte von Inter- bzw. „Transkulturalität“ oder auch an den Forschungsansatz von „Lebensformen im Widerstreit“ (Liebsch/Straub 2003). Differentielle Institutionenformen der Erwachsenenbildung bilden in diesem Verständnis je spezifische Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens (vgl. Schäffter 1994, 2006) aus, deren Konstitution und institutionelle Entwicklungen (vgl. Jepperson 1991) in dem hier angesprochenen kulturtheoretischen Zusammenhang mit Konzepten der „Lebensform“ beobachtet und gemeinsam mit den beteiligten Akteuren reflexiv beschrieben werden können.

Ein wichtiges Merkmal einer gemeinsamen Forschungspraxis, 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 Perspektivenverschränkung im Rahmen gemeinsamer Praxis. Dies galt primär für die Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis, aber auch für differenzierte konzeptionelle Positionen innerhalb beider Kontextierungen. Die methodische Berücksichtigung von Perspektivendifferenz durch Perspektivenverschränkung erhielt in den Designs und ihren Settings einen hohen Stellenwert.

28 Zur Unterscheidung zwischen Bedeutung und Sinn vgl. Laucken 2003, S. 328.

29 Wiltrud Gieseke hat sich in ihren theoretischen Schriften und in ihrer empirischen Forschung systematisch mit der erwachsenenpädagogischen Bedeutung von Perspektivendifferenz in Hinblick auf die methodische Relevanz von „Perspektivenverschränkung“ auseinandergesetzt (vgl. Gieseke 1985, 1990, 1991, 1992, 2000). Zur Anerkennung von Perspektivendifferenz in der Praxisforschung und zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Perspektivität für „Praxisforschung“ vgl. auch Prengel 2003.

30 Zur Kategorie der „Differenz“ in der Erziehungswissenschaft vgl. grundsätzlich Lutz/Wenning 2001; zur Kulturtheorie der „Transdifferenz“ vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer/Manzeschke 2005.

4. Ausblick: Zur Institutionalisierung von Praxisforschung

Für die Institutionalisierung von reflexiver Praxisforschung in der Weiterbildung schält sich vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen zunehmend deutlicher heraus, dass der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und reflexiver Distanzierung nicht allein von der situationsgebundenen Entwicklungslogik individueller Biographien einzelner Forscherpersönlichkeiten³¹ abhängig gemacht, sondern dass er strukturell als systematischer Kontextwechsel institutionalisiert und methodisch gesichert werden muss. Die empirische Fundierung lässt sich aus dem sozialen Zusammenhang handlungsfeldbezogener Theoriebildung heraus gewährleisten und begründen. Für praxisintegrierte Weiterbildungsforschung wird es daher nötig, die intermediären Strukturen, die für Entwicklung und Erwerb von diskursübergreifenden Kompetenzen zwischen Wissenschaft und verschiedenen Kontexten der Bildungspraxis erforderlich sind, institutionell bewusster zu bestimmen. Gerade institutionstheoretisch begründete Weiterbildungsforschung benötigt den konsequenten Aufbau von intermediären Strukturen.³² In diesem Zusammenhang wird am konkreten Fall beschreibbar, dass die sozialen Strukturen und Erfahrungsmodalitäten der Forschungspraxis selbst integrale Bestandteile des Weiterbildungssystems darstellen. Dies setzt allerdings ein systemisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Funktionssystem³³ 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 professionelle Wissensbasis und realisiert sich über diese Reflexivität gleichzeitig als Funktionssystem der Gesellschaft.³⁴ „Wissenschaftlichkeit“ stellt somit kein von außen hinzukommendes Ereignis dar, sondern ist als integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Feldes institutionalisierter Praktiken des Lehrens und Lernens von Erwachsenen anzusehen.

Erwachsenenpädagogik wird daher keineswegs „weiterbildungsspezifischer“ je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive und um so „wissenschaftlicher“, je distanzierter sie ein pädagogisches Praxisfeld zu beobachten versteht. Stattdessen lässt sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen bei der Begleitung von Entwicklungsprojekten feststellen, dass das erwachsenenpädagogische Erkenntnisvermögen umso größer wird, je intensiver die beteiligten Akteure ihr spezifisches Beteiligtsein selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in eine gemeinsame Produktion von „Professionswissen“ umzusetzen vermögen. Als Organisation von langfristigen Erkenntnisprozessen hat institutionstheoretisch orientierte Weiterbildungsforschung ihr eigenes „embeddedness“ einerseits theoretisch in Rechnung zu stellen, andererseits aber auch auf organisationaler Ebene praktisch zu sichern, um hieran ihre reflexiven Distanzierungsleistungen anschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in Bezug auf eine praxeologische 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 Gegenstandsangemes-

31 Zur Individualisierung praxisnaher Weiterbildungsforschung vgl. Friedenthal-Haase 1990, Schöffter 1992.

32 Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung vgl. genauer Schöffter 1997.

33 Zur Kontroverse um den funktionalen Systemcharakter von Weiterbildung vgl. zusammenfassend: Schöffter 2001, Kap. 3.2.

34 Zur reflexiven Funktion der Erwachsenenpädagogik vgl. genauer Schöffter 1990, 1999.

senheit bezieht sich in diesem Sinne auf forschungsmethodische Probleme der Perspektivenverschränkung³⁵ zwischen den Relevanzen des Wissenschaftssystems und denen einzelner kontextspezifischer Sinnzusammenhänge. Fasst man hierbei kulturwissenschaftlich angeleitete Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Bedeutungskontexte im Rahmen von erwachsenenpädagogischen Metatheorien auf, so geht es vor allem um die soziale Organisation erkenntnisfördernder Operationen des Kontextwechsels.³⁶ Praxisbezogene Theoriebildung beruht daher gerade nicht auf der Vereinseitigung einer der beiden Perspektiven, sondern besteht in einem auf Dauer gestellten, methodisch reflektierten Wechsel zwischen praktischem Engagement und kategoriengeleiteter reflektierender Distanzierungspraxis innerhalb der jeweils relevanten Institutionalformen.

Die intermediäre Funktion im Verhältnis zwischen Bildungspraxis und erwachsenenpädagogischer Forschung ist institutionell bisher nur unzureichend gesichert. Die Struktur der deutschen Universität bietet hierfür bislang eine unzureichende „epistemische Institutionalform“.³⁷ Es ist daher an der Zeit, dass sich die Weiterbildungsforschung ihres unmittelbaren Praxisengagements nicht nur thematisch, sondern auch organisationstheoretisch in Form einer „reflexiven Institutionalisierung“ (Schäffter 2001) vergewissert. Sie vermag dadurch empirisch orientiert und sozialwissenschaftlich aufgeklärt, der von Schleiermacher betonten „Dignität der Praxis“ wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, einer institutionalisierten Weiterbildungspraxis, die sonst in Gefahr gerät, überwiegend als innovationsbedürftiges Objekt bildungspolitischer Qualifizierungsoffensiven oder pädagogikfremder Forschungsinteressen in den Blick zu geraten.

Literatur

- Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B./Manzeschke, A. (Hrsg.) (2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/New York
- Appelsmeyer, H./Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.) (2001): *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Weilerswist
- Aulerich, G (2003): Der Themenbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: *Quem-report* (2003) Heft 76/Teil I S. 5-32
- Aulerich, G. (Hrsg) (2006): *Lernkultur–Kompetenzentwicklung–Forschungskultur*. *Quem-report* Berlin (im Druck)
- Baldauf-Bergmann, K. (2005): Lernen im Kontext struktureller Veränderungen – Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs. In: Baldauf-Bergmann u.a., S. 84-100
- Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber, C. (Hrsg) (2005): *Erwachsenenbildung im Wandel. Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis*. Baltmannsweiler

35 Vgl. dazu auch die methodologische Position von Gieseke zu einem „gegenstandsadäquaten Methodenarrangement für Fallstudien“ in: Gieseke 1985, 1991, 1992, 2000.

36 Erwachsenenpädagogik als (selbst-)reflexive Wissenschaft lässt sich in einem intermediären, kulturtheoretischen Verständnis als „Praxis des Kontextwechsels“ fassen (Schäffter 1997) und im Sinne einer interkulturellen Übersetzungsleistung (Renn/Straub/Shimada 2002) konzeptionalisieren.

37 Zum „epistemischen Subjekt“ als kulturtheoretischer Kategorie der Wissenschaftssoziologie vgl. Knorr-Cetina 2002, S. 23.

- Baldauf-Bergmann, K./Hilliger, B./Weber, C. (2006): Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen: die wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als Verschränkung von Beraten, Forschen und Begleiten. In: Aulerich 2006 (im Druck)
- Bergold, R./Mörchen, A./Schöffter, O. (Hrsg.) (2002): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. 2 Bände. Bonn
- Brödel, R. u.a. (2003): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. In: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 88. Bonn
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 115. Bonn
- Dreier, O. (1997): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Extended version of paper delivered at the biannual conference of the International Society for Theoretical Psychology in Berlin
- Elias, N. (1983): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie. Frankfurt/Main
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Friedenthal-Haase, M. (1990): Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/Main, S. 21-27
- Giddens, A. (1976): New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies. New York
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main
- Gieseke, W. (1985): Fallstudienarbeit mit Zielgruppen. Darin S. 16-23: Methodenarrangement „Perspektivverschränkung“. Frankfurt/Main
- Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/Main, S. 71-77
- Gieseke, W. (1991): Didaktische Lernforschung. Zum Realisierungsprozess von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadäquates Methodenarrangement. In: Mader, W. u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 76-83
- Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkung. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 42. Jg. (1992) Heft 1, S. 10-16
- Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen. Recklinghausen
- Götz, K./Hartmann, T./Weber, C. (2003): Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: QUEM-report Heft 76 Teil I. Berlin, S. 33-84
- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzcamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 20. Berlin/Hamburg, S. 5-36
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main
- Hörning, K.H. (2004a): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F./Liebsch, B.: Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar, S. 139-151

- Hörning, K.H. (2004b): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K.H./Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld, S. 19–39
- Jepperson, R.L. (1991): Institutions, Institutional Effects and Institutionalism. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, S. 143-163
- Joas, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/Main
- Knorr-Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt/Main
- Küchler, F.v. (2005): Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung- Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber C., S. 148-171
- Küchler, F.v./Schäffter, O. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt/Main
- Laucken, U. (1996): Semantische Räume. Die Entcartesierung des Geistes. In: *handlung. kultur. interpretation* (1996), Heft 8, S. 158-215
- Laucken, U. (2003): *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg
- Ludwig, J. (2000): *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld
- Liebsch, B./Straub, J. (Hrsg.) (2003): *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*. Frankfurt/Main
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen
- Miller, M. (2006): *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld
- Prenzel, A. (2003): Perspektivität anerkennen. Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 599-627
- Reckwitz, A. (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, (2003) Jg. 32, Heft 4, S. 282–301
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive in der „Kultur“. *Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1-20
- Reckwitz, A. (2004a): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K.H./Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld, S. 40–54
- Reckwitz, A. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist
- Rombach, H. (1988): *Strukturontologie. Eine Phänomenologie der Freiheit*. Freiburg/München
- Rosa, H. (1995): Paradigma und Wertbeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. In: *Logos*, Neue Folge 2 (1995), S. 59-94
- Rosa, H. (1996): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt/New York
- Rosa, H. (1999): Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional Komensurabilität von Kontexten und Kulturen. In: *Handlung, Kultur, Interpretation* 8. Jg. (1999) Heft 1, S. 10-43
- Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hrsg.) (2002): *Übersetzung als Mediums des Kulturverstehens und sozialer Integration*. Frankfurt/New York

- Sauer, J. (2000): Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Bulletin (2000) Heft 5, S. 4-8
- Schatzki, T.R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge
- Schatzki, T.R. (2002): *The Site of the Social*. Pennsylvania State
- Schöffter, O. (1990): Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Frankfurt/Main, S. 41-49
- Schöffter, O. (1992): *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie*. Frankfurt/Main
- Schöffter, O. (1993): Antrittsvorlesung: Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung. In: Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): *Öffentliche Vorlesungen*
- Schöffter, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 1, S. 4-15
- Schöffter, O. (1997): Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Vermittlungsprobleme in der Erwachsenenbildung, Heft 40, S. 33-47
- Schöffter, O. (1999): Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis. In: Derrichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*, Beiheft zum Report. Frankfurt/Main, S. 103-112
- Schöffter, O. (2001): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin (2001), Heft 3, S. 6-12
- Schöffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schöffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. DIE, Reihe: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 39-68
- Schöffter, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 165-184
- Schöffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Management und Organisationsentwicklung*. (2004), Heft 2, S. 53-63
- Schöffter, O. (2005a): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München, S. 181-198
- Schöffter, O. (2005b): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden, S. 77-92
- Schöffter, O. (2006): Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur. Annäherungen zwischen zwei Programmatiken. In: Aulerich, G. (Hrsg.): *Lernkultur – Kompetenzentwicklung – Forschungskultur*. Quem-report Berlin (im Druck)

- Schäffter, O. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Frankfurt/Main (im Druck)
- Scherer, A.G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. unver. Aufl. Stuttgart
- Taylor, C. (1975): Erklärung und die Wissenschaft vom Menschen. Frankfurt/M.
- Windeler, A. (2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden
- Weber, C. (2005): Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In: Baldauf-Bergmann, K. u.a. (Hrsg.), S. 125-135
- Voesgen, H. (Hrsg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld
- Zielke, B. (2004): Kognition und soziale Praxis. Der soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld
- Zielke, B. (2006): Sozialer Konstruktivismus und Kulturpsychologie. Eine vergleichende Analyse in der Perspektive einer pragmatistischen Handlungspsychologie. In: handlung, kultur, interpretation (2006), 15. Jg. Heft 1, S. 150-178