

Umriss eines Typs reflexiver Praxisforschung

Ortfried Schächter

1. Der gesellschaftspolitische Begründungsdiskurs

In unserem Ansatz wissenschaftliche Begleitung von bildungspolitisch motivierter Vorhaben pädagogischer Institutionentwicklung steht die Forderung nach einem reflexiven Verhältnis zwischen Begleitforschung und ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich im Vordergrund. Dies beruht auf einem allgemeinen wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Interesse.

Bei dem hier vertretenen konzeptionellen Verständnis von reflexiver Handlungsforschung, demzufolge unser Team der Begleitforschung an der Entwicklung einer kompetenzbasierten Lernkultur gestaltend und unterstützend mitwirkt und aus dieser praktischen Beteiligung heraus seine wissenschaftlich fundierten Erkenntnisleistungen bezieht, wird die im Projektverlauf durchgängige Erfahrung erklärlich, wieso auch die wissenschaftliche Begleitung und ihre konzeptionellen Rahmenbedingungen zum Thema und zum Bestandteil der programmatischen Veränderungsprozesse werden konnten.

Aus dieser systematischen Integration der Begleitforschung in die beabsichtigten institutionellen Transformationsprozesse erklärt sich, dass komplementär zu den bildungspraktischen Entwicklungen in den beteiligten Teilprojekten auch auf Seiten der wissenschaftlichen Begleitungen analoge Entwicklungen eingesetzt oder bewusst betrieben wurden, wie sie in der bildungspolitischen Programmatik als Ziele enthalten sind. Forschungshandeln wurde somit als intervenierendes Einflußmedium 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 konnte.

Diese Bemühung um eine Integration von Forschen, Unterstützen und Gestalten führte zu einer wachsenden Annäherung zwischen Anforderungen einer „reflexiv angelegten Lernkultur“ an eine ihr analog entsprechende entwicklungsförderliche Forschungskultur. Im

Begründungsdiskurs unserer Form wissenschaftlicher Begleitung drückte sich dies in einer immer deutlicheren Orientierung am Prinzip der **Gegenstandsadäquatheit** und der Frage nach der **Kommensurabilität** zwischen den bildungsprogrammatischen Entwicklungszielen und den Sozialpraktiken der Begleitforschung aus. In Folge orientierte sich die schrittweise Konkretisierung und Weiterentwicklung unserer Designs der Begleitforschung konsequent an den Entwicklungszielen der wissenschaftlich unterstützten Entwicklungsvorhaben. 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 werden hierbei als zwei komplementär aufeinander verweisende Prinzipien praxisintegrierter Begleitforschung verstanden.

Als Konstitutionsbedingung für pädagogische Praxisforschung gilt 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, wird eine daran anschließende Distanznahme möglich, die dann als Prozess reflexiven Lernens und interpretativer Sozialforschung kulturtheoretischer Spielart von der Binnensicht eines Akteursstandpunkts her organisiert werden kann. Distanzierung setzt daher zunächst praktisches Involviertsein (Engagement) in einem konkreten, empirisch vorfindlichen pädagogischen Relevanzsystem voraus. Vielfach wird es in den Gestaltungsprojekten sogar notwendig, die später begleitend zu erforschende Praxis selbst mit zu initiieren (Initiatorenfunktion wissenschaftlicher Begleitung) und mit aufzubauen. Pädagogische Begleitforschung beteiligt sich hier bei der Konstitution eben der praktischen Bedingungen, die sie gleichzeitig zu erforschen trachtet. Sie wird damit zum rekursiven Bestandteil ihres sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs, für den sie eine reflexive Funktion der Selbstbeschreibung zu übernehmen versucht. 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.

Dennoch unterliegen sie bei aller gegenstandsspezifischen Besonderheit im einzelnen einer gemeinsamen Grundstruktur. Quer zu möglichen Gestaltungsvarianten im einzelnen schält sich so etwas wie ein basales Funktionsverständnis einer Form von wissenschaftlicher Begleitung heraus, an der sich bereits Umriss einer "entwicklungsförderlichen Forschungskultur" im Sinne einer reflexiven Supportstruktur ausmachen lassen. Wir wollen sie zur Verdeutlichung und ersten Ergebnissicherung an zehn Merkmalen zur Bestimmung eines spezifischen Forschungstyps ausformulieren.

Die Merkmale sind nicht nur als programmatische Forderungen aufzufassen, sondern geben Überlegungen aus einem noch nicht abgeschlossenen Begründungsdiskurs wieder. Sie verstehen sich daher weniger als "Eckpunkte" einer weitgehend ausgearbeiteten Rahmenkonzeption pädagogischer Handlungsforschung, sondern bieten Ansätze 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
2. um die Konsequenzen einer Gegenstandsadäquatheit wissenschaftlicher Begleitforschung
3. um das Prinzip der Differenzbetonung
4. um die Komplementarität differenter Perspektiven im Rahmen sozialer Praktiken

I. Der paradigmatische Charakter

Merkmal 1 Gesellschaftliche Analogie von Lernkultur und Forschungskultur

Die programmatische Bedeutung unseres Verständnisses von Praxisforschung beschränkt sich nicht auf ein distanzierendes erziehungswissenschaftliches Interesse an der sog.

Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung. Sie ist unserer Überzeugung nach vielmehr selbst bereits 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. (vgl. Schäffter 2001)

Die Pointe einer derartigen alle Funktionssysteme übergreifenden Gesellschaftsdiagnose 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 kommen hierdurch erst sekundär in den Blick und werden in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eher skeptisch beurteilt, was sich allerdings in den von uns bisher begleiteten Projekten nicht bestätigte.

Förderung von Kompetenzentwicklung als gesamtgesellschaftliches Erfordernis bezieht sich somit in den bildungspolitisch motivierten Programmen auf alle Teilsysteme einer funktional differenzierten Gesellschaft. Das Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung zum Beispiel formulierte somit einen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsanspruch, der sich zunächst auf Institutionen des Wirtschaftssystems richtete und dort in lernhaltige und lernförderliche Strukturen umzusetzen trachtete, der in seiner Grundsätzlichkeit aber auch auf Wissenschaft im Sinne einer „lernförderlichen Forschung“ übertragbar wäre. Dies liegt insbesondere in den von vertrenden Fall „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“ in einem kulturtheoretischen 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 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 in ihren sozialen Praktiken selbst eine kompetenzfördernde 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 unserer wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen und finden in den nun folgenden weiteren Merkmalen ihren Ausdruck.

II. Gegenstandsadäquatheit entwicklungsorientierter Begleitforschung

Merkmal 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 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 eines bildungspolitisch motivierten Veränderungsprogramms zu übernehmen hat.
- Klärung des Interventionscharakters der Begleitforschung im Kontext der zugrunde gelegten Gesellschaftsdiagnose und auf ihr beruhenden institutionellen Veränderungsziele.

Außerhalb unseres engeren Arbeitszusammenhangs werden die vier gegenstandsspezifischen Anforderungen an Designentwicklung gegenwärtig im Rahmen eines Konzepts pädagogischer „Zielprojektierung“ (vgl. Bubolz-Lutz/Mörchen 2005) berücksichtigt.

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

Merkmal 4 Prozessorientierung

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

Merkmal 5 Doppelte Hermeneutik

Die Forschungspraktiken werden prozessual im Zuge der Entwicklungsbegleitung und im Rahmen der je gegebenen Projektarchitektur zum dynamischen Bestandteil ihres jeweiligen Forschungsgegenstands. Konzeptionell gilt es hierbei, diese Rekursivität in die Methodik

reflexiver Praxisforschung aufzunehmen und in einem Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung zu berücksichtigen.

Sozialwissenschaftliche Forschung bekommt es in einem kulturtheoretischen Forschungsansatz mit einem selbstinterpretativen „Gegenstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher intervenierend in einen „Objektbereich“ hinein, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Kulturwissenschaftliche Forschungsansätze beobachten dabei gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und beteiligen sich in ihrem spezifischen Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig ihre gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, jede Form sozialwissenschaftlicher Forschung, unabhängig von ihrem spezifischen Ansatz, notwendigerweise sinnerschließend und sinndeutend wirksam wird und zwar auch dann, wenn sie sich auf objektivierende Verfahren der social fact analysis beschränkt. In diesem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren nomothetischen Ausagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet und auf den sie intervenierend 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 Bedeutungsdivergenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Zweitens finden sozialtheoretische Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich durch den impliziten oder auch explizit intendierten Interventionscharakter ihrer Forschungspraktiken verändert und damit in Folge neue gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für daran anschließende Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dies zu einer fortlaufenden Veränderung 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 ihres selbstinterpretierenden Beobachtungsgegenstands.

Grundsätzlich wird damit ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“ (vgl. Baldauf-Bergmann 2005). Doppelte Hermeneutik lässt sich daher als wichtiges Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich sein, ihre strukturellen Wirkungen auf die Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen ihres gesellschaftlichen Umfeldes als soziale Intervention wahrzunehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich kulturtheoretisch angelegte Forschung als Kontext für strukturelle Lernkontexte fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter gilt es bei pädagogischen Forschungskonzeptionen zukünftig methodologisch bewußter zu berücksichtigen.

Merkmal 6 Klärung des Akteursstandpunkts als Ergebnis reflexiver Kontextbestimmung

Im Sinne einer konzeptionellen Berücksichtigung des Prinzips der Doppelten Hermeneutik bemüht sich systemische Forschungspraxis darum, 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 Forschungskultur“ 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. Ole Dreier), vor allem aber im Diskurs um den „subjektwissenschaftlichen Ansatz“ in Anschluss an Klaus Holzkamp (Lit) wurde eine Differenzierung herausgearbeitet, an der sich die weiter unten entwickelte Folge von Reflexionsstufen orientieren wird:

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 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, nämlich dass das erkennende Subjekt integraler Bestandteil des Bedeutungsgegenstands ist, der gleichzeitig im Zuge der Erkennens verändert wird, methodische Berücksichtigung erfährt. Die Klärung des Akteursstandpunkts verbindet die Explizierung der Akteursperspektive mit einer sozialstrukturellen Bedingungsanalyse. So geht es nicht mehr allein um eine Explizierung subjektiver Theorien, sondern um eine **lernende Erarbeitung** eines Akteursstandpunkts der durch sozialwissenschaftliche Deutungsschemata (wie z- B. Strukturmodelle) angeregt werden kann. Hierdurch wird reflexive Praxisforschung mit kontextbezogener Kompetenzentwicklung im Sinne **intervenierender Lernangebote** verbunden.

III. Differenzbetonung

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

These 7 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 Perspektivenverschränkung im Rahmen gemeinsamer Praxis. 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.

Merkmal 8 Koproductivität in geteilter Verantwortung

Differenzbetonung erhält ihre konzeptionelle Bedeutung erst durch das „Prinzip der geteilten Verantwortung“ innerhalb eines übergreifenden, gemeinsamen Entwicklungsverlaufs, der eine Koproductio 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.

IV. Komplementarität von Wissenschaft und Praxis

Wenn Differenz zwischen einzelnen konzeptionellen Ansätzen praktische Relevanz für Entwicklungsbegleitung und Forschungshandeln erhalten soll, so bedarf es dazu einer entschiedenen normativen Absicherung. Im Begründungsdiskurs unseres Konzepts wissenschaftlicher Begleitung stellt dieser Problembereich einen vierten Schwerpunkt der Klärungsbemühungen um eine lernförderliche Forschungskultur dar. Die normativen Grundlagen einer kommunikativ angelegten Praxisforschung erhielten im bisherigen Projektverlauf eine zunehmend wichtigere Bedeutung und bezogen sich auf die methodische Gewährleistung eines koproductiven 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 „Differenzsysteme“ (Saussure) verstanden werden kann.

Merkmal 9 Kulturtheoretischer Ansatz

Der bereits mehrmals angesprochene „kulturtheoretische“ Ansatz (vgl. Reckwitz 2000;2003;2004 etc.) lässt sich durch vier Kriterien bestimmen:

1. erkenntnistheoretisch mit den Kategorien „Sinn“ und „Bedeutung“; die konstitutive Bedingungen der Beobachtung sozialer Wirklichkeit sind.
2. erkenntniskritisch durch eine systematische Aufdeckung „invisibilisierter Kontingenz“ naturalisierter Wirklichkeitsbeschreibungen (vgl. Reckwitz 2004)

3. in einem Verständnis von „sozialer Praktik“ als „interpretative work“ (Taylor), in die auch die wissenschaftliche Begleitung involviert ist und in die sie interveniert

4. durch die Berücksichtigung von emergenter Strukturbildung auf einer überindividuellen, kollektiven Ebene von Sinn- und Bedeutungsbildung pädagogischer Organisation und auf einer organismischen „präindividuellen“ Ebene „primärer Sozialität“ (vgl. Joas 1996, 270ff.)

Merkmal 10 Interventionscharakter im Rahmen gemeinsamer sozialer Praktiken in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Das theoretische Konstrukt der sozialen Praktik (vgl. Hörning 2004a; 2004b, Reckwitz 2003; 2004a, Schatzki 1996, 2002) lässt sich in einem kulturwissenschaftlichen Forschungsansatz an sechs Kriterien bestimmen: Eine soziale Praktik

1. ist Form einer sozialtheoretischen, überindividuellen Handlungserklärung
2. beruht auf der Differenz zwischen Verhalten (sinnneutral), Handeln (akteursgebundene Intentionalität) und Sozialität überindividuell routinierter Sinnzusammenhang)
3. ist somit ein sinnstiftender dauerhafter Verknüpfungszusammenhang von individuellen Einzelhandlungen
4. beruht auf der Repetitivität und übersituativen Dauerhaftigkeit einer sinntragenden latenten Verlaufsstruktur
5. ist somit eine gesellschaftliche Institutionalisierung auf einer akteursgebundenen Erfahrungsdimension
6. dient empirischer Sozialtheorie als konstituierendes Element von Sozialität

3. 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 Forscherpersönlichkeiten 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 praxisintegrierte 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. In diesem Zusammenhang wird 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 "erwachsenenbildungsspezifischer" 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 kulturwissenschaftlich angeleitete Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Sinnkontexte im Rahmen von erwachsenenpädagogischen 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 reflektierender Distanzierungspraxis.

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.