

70. Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken.
In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Quem Report. Heft 97. Lernkultur,
Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Berlin 2006. S. 9-24

Ortfried Schächter
Juli 2006

Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur Annäherungen zwischen zwei Programmatiken

1. Lernkultur Kompetenzentwicklung, ein bestimmungsbedürftiges bildungspolitisches Entwicklungsprogramm

1.1 Die Positivierung des Unbestimmten in der Spätmoderne

Handlungsspielräume in der bildungspolitischen Programmatik sind oft das Ergebnis eines Kontingentwerdens bislang dominanter Ordnungsstrukturen. Erst wo ein gewisses Maß an Unbestimmtheit Platz greift und wo bislang Selbstverständliches auch anders denkbar erscheint, erschließen sich Möglichkeitsräume und Gestaltungsvarianten für vorher kaum denkbare „Alternativen“ – für neuartige Sichtweisen und Deutungen Diese Einsicht gilt in hohem Maße für die Individualisierung von Lebensläufen und für die „Freisetzung“ von gesellschaftlicher Normierung und Standardisierung. Die Institutionalisierung spätmoderner Lebensläufe beschreibt den reflexiven Umgang mit einer neu erworbenen Unbestimmtheit, aus der erst die neuen Handlungsspielräume des heutigen Subjekts erwachsen und die den Begriff des *lebensumspannenden Lernens* zu einer zentralen Kategorie erheben. (vgl. Weymann 1989)

Freisetzung aus vorgegebenen traditionellen Ordnungsstrukturen, die „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) als Handlungsspielraum und damit als Lernanlass gilt indes nicht nur für Fragen der individuellen Lebensgestaltung, sondern gleichermaßen für politische Handlungsfelder. Gerade im politischen System der spätmodernen Gesellschaft bekommt man es mit Prozessen der Freisetzung zu tun, die aus einer Erosion traditionaler Ordnungsstrukturen herrühren und die keineswegs nur als Befreiung erlebt werden. Erforderlich wird ein neuartiger Umgang mit politischer Unbestimmtheit. Diese neue Umgangsweise wird oft als „Ende des ideologischen Zeitalters“ umschrieben und kommt in einer pragmatischen „Handlungslogik“ jenseits eines zielvorwegnehmenden Planungsverständnisses zum Ausdruck. Besonders auffällig wirkt sich diese Situation auf

einen weitestgehend wertgebundenen Bereich politischen Handelns aus, nämlich auf die Bildungspolitik.

Bildungspolitik arbeitete von je her mit normativ aufgeladenen „Kontingenzformeln“ wie z. B. Emanzipation, Mündigkeit oder Autonomie; sie wird in der heutigen gesellschaftlichen Situation jedoch mit den Wirksamkeitsgrenzen extern formulierter Zielvorgaben konfrontiert und daher vehement auf das Erfordernis von Selbstregulation und Selbstorganisation verwiesen.

Positivierung des Unbestimmten meint in diesem Zusammenhang Einsicht in die Unmöglichkeit, eine gesellschaftsweit gültige Zielbestimmung stellvertretend für die davon Betroffenen von einer zentralen (politischen) Entscheidungsinstanz her zu treffen, wirksam durchzusetzen und somit zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen. Ähnlich wie in der Wirtschafts- und Sozialpolitik ist Bildungspolitik daher bereits auf dem Wege zum „Supervisionsstaat“ (Willke 1992), also zu einem Verständnis planerischen Handelns, das sich als klärende, aushandelnde Moderation zwischen den relevanten gesellschaftlichen Kräften und Akteursgruppen versteht. Politische Vorgaben müssen in diesem Zusammenhang als „Deutungsangebote“ verstanden werden, die nicht als konkrete Zielsetzungen auf einer operationalen Ebene im Sinne von messbaren Sollwerten missverstanden werden sollten.

Diese Unterscheidung ist gerade in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion von hoher Bedeutung, weil es zu erheblicher Desorientierung führt, wenn eine inhaltlich weitgehend unbestimmte Programmatik wie z. B. die Forderung nach Selbstlernkompetenz und selbstorganisiertem Lernen als eine operative Zielvorgabe missverstanden wird, die es unmittelbar in der pädagogischen Praxis umzusetzen gälte.

Geht man jedoch von einer notwendigerweise gegebenen Unbestimmtheit politischer Vorgaben im Sinne eines Deutungsangebots für eine zu fördernde gesellschaftliche Entwicklung aus, so wird erkennbar, dass die jeweils formulierte bildungspolitische Programmatik nur ein erster Schritt im Rahmen eines gesellschaftlichen Prozesses der *Zielgenerierung* sein kann, der im weiteren Verlauf noch einer näheren praxisfeld bezogenen Bestimmung bedarf und der erst zuletzt im Zuge eines wechselseitigen Aussteuerungsprozesses zu einer sich zunehmend präzisierenden (und daher tentativ angelegten) Zielformulierung im ordnungspolitischen Handlungsfeld führen wird. Dieser

Aussteuerungsprozess im Verlauf gesellschaftspolitischer Zielgenerierung wird im hier besprochenen Kontext praktischer Erfahrungen in einem bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogramm als „institutionelle Suchbewegung“ rekonstruierbar, die als dialektischer Vermittlungsprozess zwischen einem „*ordnungspolitischen* Operationskreis“ und den wissenschaftlich begleiteten Veränderungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ beobachtbar wird (vgl. Schäffter 2001, 123).

1.2 Zur zielgenerierenden Funktion von Gestaltungsprojekten

Folgt man der skizzierten Charakterisierung von bildungspolitischer Programmatik als weitgehend bestimmungsbedürftig, so wurde im Verlauf des Programms erklärbar, weshalb Gestaltungsprojekte weit weniger als bislang unterstellt, der unmittelbaren „Umsetzung“ einer vorgegebenen politischen Programmatik in konkreten Handlungsfeldern zu dienen haben, sondern dass ihre Entwicklungsaufgabe darin besteht, als Mitakteure in einem bildungspolitisch motivierten Prozess zur lebensweltnahen Zielgenerierung beizutragen. Im Laufe ihrer Projektkonstitution und der Projektentwicklung stellen Gestaltungsprojekte die bildungspolitische Programmatik in einen empirisch vorfindbaren institutionellen Handlungskontext und transformieren hier Entwicklungsziele auf eine operative Ebene, wodurch Veränderungen und Abweichungen von den programmatischen Vorgaben der ordnungspolitischen Akteursgruppen (Politiker, Ministerialbürokratie) eine notwendige Folge sind. Aus der Differenz zwischen beiden Ebenen erhält der Prozess der gesellschaftlichen Zielgenerierung Impulse zur weiteren Ausformung der Programmatik in Richtung auf wachsende Lebensweltnähe, Praxisrelevanz und Präzisierung in operationalisierte Teilziele, aber auch zur Kontrolle und Gegensteuerung durch die ordnungspolitischen Handlungsfelder. Beides gehört zum Prinzip einer formativen Evaluation, letztlich aber auch zur strukturellen Gestaltungsaufgabe im Kompetenzbereich des Programmbereichsmanagements. In der Regel jedoch erfolgt dieser Prozess wechselseitiger Aussteuerung im Verlauf der Zielgenerierung beiläufig im Tätigsein aller beteiligten Akteure und Bildungseinrichtungen in Form von „Angleichungshandeln“ (Gieseke) und wird selten explizit benannt. Dies ließe sich als institutionelle Suchbewegung auf einer basalen Ebene pädagogischer Organisationsentwicklung bezeichnen.

Auch dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKKE lag ein derartiges programmatisches Leitbild zugrunde. Es betont fünf handlungsrelevante Aspekte lebenslangen Lernens, die es im Verlauf des Programms explorativ in praxisrelevante Entwicklungsziele zu konkretisieren und kontextspezifisch auszugestalten galt:

- den zielgenerierenden *Prozesscharakter* des Lernens in seiner Verknüpfung von individueller Entwicklung mit gesellschaftlich-historischem Wandel. Dies verlangt, Lernen nicht mehr allein von seinen produktförmigen Ergebnissen her zu beobachten und zu fördern, sondern als Bestandteil von Tätigkeiten zu konzipieren.
- die enge Anbindung von Lernprozessen an *alltägliche Lernanlässe* und praxisnahe Verwendungssituationen. Dies schließt reflexive Distanzierungsleistungen im Sinne kritischen Lernens allerdings nicht aus.
- das für komplexe Problemlagen funktionale Erfordernis, Lernprozesse in *selbstorganisierte Kontexte* und *selbstgesteuerte Verfahren* einzubetten. Dies berücksichtigt unterschiedliche „Transformationsmuster“ gesellschaftlichen Wandels, auf die Lernen adäquat zu antworten hat. (vgl. Schäffter 2001)
- die Notwendigkeit, Lernen jenseits von aufgabenbestimmtem Qualifikationserwerb als tätigkeitsintegrierte *Kompetenzentwicklung* zu konzipieren und dabei pädagogisch zu unterstützen. Dies verlangt einen Wechsel vom „Aussenstandpunkt“ zu einem „Binnenstandpunkt“ des Lernhandelns.
- den Rollenwechsel des Pädagogen vom privilegierten Standpunkt des instruierenden Wissensvermittlers zum praktisch Mitbeteiligten i.S. eines *lernförderlichen Entwicklungsbegleiters*. Dies wird realisiert in Konzepten der Lernberatung und pädagogischen Supportsystemen.

Die praktisch realisierende Ausgestaltung dieser doch noch recht allgemein formulierten bildungspolitischen Programmatik im Alltag der Weiterbildungspraxis wurde als Entwicklungsaufgabe den „Gestaltungsprojekten“ in den Programmbereichen zugewiesen und dort in der Regel in Form „institutioneller Suchbewegungen“ konzipiert. Was hierunter genauer verstanden werden kann, gilt es in den folgenden Abschnitten genauer zu klären.

1.3 Zielgenerierung, eine sich selbst strukturierende Suchbewegung

Der Begriff der Zielgenerierung entspricht nicht dem alltäglichen Begriffsverständnis von „Zielsetzung“ und mag daher befremden. Es geht um die Beobachtung, dass in alltagsweltlich strukturierten Kontexten die Zielbestimmung keineswegs notwendigerweise einem organisierten Handeln vorausgeht, sondern dass sich Intentionen und explizierte Ziele erst im

Zuge eines beiläufigen Strukturierungsprozesses herauschälen und somit erst im Verlauf des Handelns bzw. erst im Nachhinein erkennbar und als explizites Wissen formulierbar werden. Diese Suchbewegung, in der sich Ziele erst nach und nach herausbilden und oft nur in der Art des Handelns implizit „zum Ausdruck gelangen“ braucht den beteiligten Akteuren selbst keineswegs bewusst oder gar einer Selbststeuerung verfügbar zu sein. (vgl. Weick 1995, Weick 2001)

„Zielgenerierung als Suchbewegung“ meint daher, dass die Konstitution und Formulierung explizierbarer Projektziele erst das Ergebnis eines tentativ angelegten Klärungsprozesses ist, der im Rahmen einer vorgegebenen Programmatik die alltagsrelevanten Formulierungen erst nachträglich aus dem Tätigsein eines gemeinsamen Projekts hervorbringt und dieses zunächst implizite Wissen durch reflexive Bearbeitung zu explizitem Wissen ausformuliert. (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997,74f.) Entscheidendes qualitatives Merkmal dieses Transformationsprozesses ist, dass Ziele innerhalb des pragmatischen Handlungskontextes eines Praxisfeldes erschlossen werden und somit aus der alltäglichen Relevanzstruktur der Handelnden hervorgehen. Die Ziele werden dabei nicht aus externer Position in das Handlungsfeld hineingetragen und dort implementiert. Nur in solchem Fall lässt sich von einem Prozess der Zielgenerierung im Kontext von Bildungspraxis sprechen.

1.4 Das Transformationsmuster „Suchbewegung“

Der Prozess der „Zielgenerierung als Suchbewegung“, an dem Akteure im „ordnungspolitischen Operationskreis“ in Zusammenarbeit mit Gestaltungsprojekten im „organisationspolitischen Operationskreis“ beteiligt sind, folgt aufgrund der Handlungsspielräume eröffnenden Unbestimmtheit der bildungspolitischen Programmatik dem Strukturierungsverlauf einer „zieloffenen Transformation“ (zu den Transformationsmodellen vgl. Schäffter 2001, Kap. 1).

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden und dadurch gestaltungsoffenen Transformation lässt sich charakterisieren als eine Übergangsbewegung von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand B, der als „diffuse Zielgerichtetheit“, also als noch unbestimmt aber prinzipiell bestimmbar erfahrbar wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen

verunsichernden Schwebestadium, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungspolitiker die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu Modellen „linearer Transformation“ (vgl. Schäffter a.a.O.) als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Bildungspraxis definieren. So meint man z.B., den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Gesellschaftsdiagnose in Form eines normativ formulierten Weiterbildungsbedarfs erschließen zu können. Hierbei übersieht man die *tätigkeitsgebundene und subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand B“ ist zwar extern nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als programmatisch umgrenzter Möglichkeitsraum im Sinne einer Positivierung von Unbestimmtheit konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgabe gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im Transformationsmodell Suchbewegung zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines tätigkeitsgebundenen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Entwicklungsbegleitende Lernarrangements bieten Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernehmen hierdurch eine pädagogische Beratungsfunktion. Organisationsberatung und wissenschaftliche pädagogische Begleitung können in diesem Zusammenhang nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen, sondern müssen durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen im Rahmen von Modellversuchen konzipiert werden. Dies wurde im Themenbereich PE/OE- Konzepte des Teilprogramms LiWE konzeptionell in aller Konsequenz berücksichtigt. Das Teilprogramm LiWE im Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung mit seinem prozessbegleitenden Unterstützungsdesign kann daher in Bezug auf diesen konzeptionellen Aspekt insgesamt als ein Gestaltungsprojekt angesehen werden, das zur methodischen Innovation von Programmbereichsmanagement und wissenschaftlichen Begleitungen bildungspolitisch motivierter Gestaltungsprojekte beizutragen vermag.

Trotz aller Offenheit des angestrebten „Zustands B“ wird im Modell: „Zielgenerierende Suchbewegung“ von einer Entwicklung ausgegangen, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit, sondern betont den Zwang zur kontextabhängigen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die neuartige bildungspolitische Organisation von Gestaltungsprojekten als „Suchbewegung“ reagiert hier auf das Phänomen der „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994) Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Die Funktion, die Gestaltungsprojekte übernehmen, wenn sie implizit oder explizit Bestandteil eines zielgenerierenden Zielfindungsprozesses im Kontext von Bildungspolitik sind, hat weitreichende und noch nicht hinreichend verstandene Konsequenzen für Anlage und Methodik ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Einige methodologische und wissenschaftstheoretische Schlussfolgerungen lassen sich als Merkmale einer gestaltungsoffenen ko-produktiven Forschungskultur bereits identifizieren. Sie werden im Teil III dieses Sammelbands als Projektergebnis zusammengefasst.

Grundsätzlich kann man feststellen, dass sich wissenschaftliche Begleitung in dem spezifischen Funktionszusammenhang von Modellprojekten nicht mehr hinreichend nach dem „Qualifizierungsmodell“ einer linear umsetzenden Transformation konzipieren, d.h. nicht im Sinne eines produktbezogenen Ist/Soll-Abgleichs und auch nicht als summativ angelegte Evaluationsverfahren in externer Expertise durchführen lässt.

Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess wäre schließlich, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände des gewünschten Transformationsprozesses ermitteln könnten:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektivem *Weiterbildungsbedarf*.

Beides ist bei entwicklungsoffenen Suchbewegungen von bildungspolitisch motivierten Gestaltungsprojekten nicht als Voraussetzung gegeben. Statt dessen kommt nun der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, den wechselseitigen Aussteuerungsprozess

zwischen bestimmungsbedürftiger bildungspolitischer Programmatik und den Angeboten konkreter Bestimmungsvarianten auf den Möglichkeitsraum des Zielfindungsprozesses zu beziehen und daraufhin zu überprüfen, ob sich die operationalen Ziele innerhalb der Zielmenge des angesteuerten Möglichkeitsraums befinden. Hierbei wurden die wissenschaftlichen Begleitungen in ihrem eigenen Entwicklungsverlauf im Zuge des Programms mit der Anforderung konfrontiert, bereits auf einer programmatischen Ebene über reflexive Selbstevaluation Aufgaben der „Ziel-Aussteuerung“ zu übernehmen. Systemtheoretisch betrachtet, erhält wissenschaftliche Begleitung für den wechselseitigen Aussteuerungsprozess zwischen bildungspolitischer Programmatik und praxisfeldbezogenen Entwicklungsverläufen die Funktion einer „reflexiven Instanz“. Das entscheidende Merkmal ist darin zu sehen, dass der Prozess der Zielgenerierung im Rahmen der Vorhaben als Bestandteil der pragmatischen Entwicklungslogik innerhalb von Praxiskontexten im Zuge des Tätigseins der Akteure erfolgt, die Entwicklung jedoch mit der ordnungspolitischen Programmatik in Bezug gesetzt und aus ihr heraus interpretiert wird. Aus ihrem kritisch reflektierten Bezug zu übergeordneten Programmzielen beziehen Projektmanagement und wissenschaftliche Begleitungen ihre Beurteilungskriterien und Deutungsmodelle, ohne im Einzelnen die konkreten Handlungsziele und Gestaltungsvarianten durch externe Vorgaben vorwegzunehmen.

1.5 Zur Kategorie der „Gestaltung“ in Entwicklungs- und Forschungsprogrammen

Das bisher in seinen zentralen Merkmalen skizzierte Konzept zielgenerierender Gestaltungsprojekte, das ein spezifisches, eher kontextsicherndes, aber nicht inhaltlich steuernd eingreifendes Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung erforderlich macht, kann bisher noch nicht als übereinstimmendes Merkmal für alle bildungspolitisch motivierten Modellvorhaben gelten. Stattdessen kommt in diesem Ansatz eine innovative Strukturentwicklung zum Ausdruck, dem nur im besonderen Kontext des Programmbereichs LiWE die notwendigen Voraussetzungen geboten wurden. Hierbei handelt es sich um eine strukturell breit angelegte Marge im Sinne eines Zielkorridors, in der Gestaltungsmöglichkeiten eingefordert und ermöglicht wurden.

Während die Kategorie der Gestaltung zunächst auf die konkrete Entwicklungsarbeit eines Teilprojekts beschränkt zu sein scheint, zeigt sich hingegen, dass im Programmbereich LiWE die Anforderung an eine konzeptionell und pädagogisch praktisch gestaltende Entwicklungsarbeit in jedem Handlungsfeld der Verbundprojekte Bestandteil des Arbeitsauftrags war und dementsprechend auch als innovative Aufgabe wahrgenommen wurde. „Forschungskultur“ war daher über einen weit gefassten und pädagogisch

verstandenen Gestaltungsauftrag im Rahmen der Projektarchitekturen auf „Lernkultur“ bezogen.

Dies bedeutet, dass über die konkreten Entwicklungsvorhaben für die Weiterbildungspraxis hinaus, auch die wissenschaftlichen Begleitungen das Spannungsverhältnis ihrer Arbeit zwischen Praxisforschung und beratender Begleitung im Sinne einer „lernförderlichen Forschungskultur“ gestalten konnten und dies auch neben der unmittelbaren Interaktion mit den Teilprojekten auch auf der Ebene von Design-Entwicklung realisierten.

Darüber hinaus erweist sich in der Gesamtauswertung des Programms LKK als entscheidende strukturelle Innovation, dass „Gestaltung“ auch auf der Entscheidungsebene des Programmbereichsmanagements eine wichtige Rolle spielte und zumindest im Bereich LiWE in der bewusst wahrgenommenen Konzeptionalisierung einer reflexiv angelegten Projektarchitektur zum Ausdruck gelangte, in der sie sich selbst als integraler Bestandteil verstand und sich entsprechend mitgestaltend verhielt. Auch das Programmbereichsmanagement ist in diesem Verständnis als Akteur einer partizipatorischen Forschungskultur aufzufassen. Diese Konstruktion ist keineswegs selbstverständlich. (vgl. Beitrag Aulerich in diesem Band)

Für eine generalisierende Auswertung der institutionellen Kontextbedingungen wissenschaftlicher Begleitforschung in bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprogrammen ist daher festzuhalten, dass ein Vergleich ihrer jeweiligen „Forschungskultur“ die jeweiligen innovativen „Ketten von Gestaltungsentscheidungen“ auf unterschiedlichen Ebenen der Programmarchitektur zu berücksichtigen hat. Die Kategorie innovativer Gestaltung bezieht sich nicht allein auf die Ebene konkreter Einzelvorhaben. Gerade vor der Begründung, dass bildungspolitische Programme eine konkretisierende Ausdeutung in Form von Gestaltungsprojekten und Entwicklungsvorhaben erfordern, um sie überhaupt erst politikfähig zu machen, ist ihre Mehrdeutigkeit nicht auf Probleme ihrer praktischen Umsetzung zu reduzieren, sondern bereits aus der Perspektive einzelner Programmbereiche und ihrer jeweiligen Gestaltungsformen in Rechnung zu stellen. Dies führt zu der generalisierbaren Einsicht, dass die gesellschaftspolitische Programmatik auf jeder Konkretisierungsstufe einer spezifischen Interpretationsleistung bedarf und dort einer strukturellen Gestaltung unterworfen ist. Ein derartig mehrstufiger Ausdeutungsprozess zur genaueren Bestimmung wurde oben als „institutionelle Suchbewegung“ gekennzeichnet.

2. Anspruch auf Kompatibilität zwischen Forschungskultur und Lernkultur:

Eine zentrale Erfahrung im Rahmen der Projektarchitektur des Programmbereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) bestand für alle daran beteiligten und in Verbundprojekte integrierten wissenschaftlichen Begleitungen darin, dass sie am eigenen Fall ihr Verhältnis zu dem prozessualen „Gegenstand“ ihrer Begleitforschung in Beziehung zu setzen hatten. Sie fanden diesen „Gegenstand“ nicht als unabhängig von ihrem wissenschaftlichen Handeln als Objekt von evaluativer oder datenerhebender Analyse vor, sondern waren mit ihm über einen Projektverbund verknüpft, in dem sie Funktionen der Initiative, reflexiver Begleitung und zielklärender Mitgestaltung zu übernehmen hatten. In diesem Zusammenhang wurden sie im Verlauf der Projekte auch am eigenen Fall mit einem fundamentalen Entwicklungsproblem konfrontiert.

2.1 Die Orientierung der Begleitforschung an ihrem prozessualen Gegenstandsbereich

Sie hatten sich in ihrer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung und der daran anschließenden Erarbeitung spezifischer Designs und Arbeitsmethoden mit dem Problem der „Gegenstandsangemessenheit“ auseinanderzusetzen. Dies meinte konkret, dass sie es mit einem sich reflexiv-lernend veränderndem „Gegenstand“ von Begleitforschung zu tun bekamen, auf den diese gleichzeitig programmatisch steuernd Einfluss zu nehmen hatte. Die konzeptionelle Verknüpfung von gestaltender Unterstützung mit lernförderlicher Entwicklungsbegleitung verlangte eine bewusste Bezugnahme zwischen der im Projekt zu entwickelnden reflexiven Lernkultur und einer hierfür adäquaten Forschungskultur. Es ging also um eine wechselseitig angelegte Arbeitsbeziehung, die selber nur als Ergebnis eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses gesehen werden kann. In dem hier skizzierten hochkomplexen Verhältnis zwischen einer praktisch noch erprobungsbedürftigen Konzeption wissenschaftlicher Begleitforschung und ihrem prozessual-entwicklungsgeleiteten Gegenstandsbereich waren die beteiligten wissenschaftlichen Begleitungen daher gehalten, sich mit zwei sozialwissenschaftlichen Grundsatzproblemen auseinanderzusetzen und diese nicht nur theoretisch, sondern auch in ihrer praktisch konzeptionellen Arbeitsgestaltung zum Ausdruck zu bringen. Das schwierige Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und ihrem sich reflexiv mit veränderndem Gegenstand lässt sich an zwei kennzeichnenden Aspekten fassen:

Erstens *erkenntnistheoretisch* am Prinzip der „doppelten Hermeneutik“ und

zweitens *konzeptionell* am Problem der „Inkommensurabilität“ paradigmatisch differenter Designs der Begleitforschung. Beide Aspekte werden nachfolgend kurz erläutert, damit erkennbar wird, mit welchen wissenschaftstheoretischen Problemen der Gestaltung es die wissenschaftlichen Begleitungen im Verlauf ihrer Designentwicklung zu tun bekamen. Beide Aspekte bieten auch einen geeigneten Deutungshintergrund zur Beurteilung der im Teil II versammelten Lösungsentwürfe, die als Ergebnisse der Designentwicklung im Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Begleitungen festzuhalten sind

2.2.,Doppelte Hermeneutik“ als erkenntnistheoretisches Prinzip

Wissenschaftliche Begleitung als einer praxisintegrierten Variante sozialwissenschaftlicher Forschung bekam es in den begleiteten Verbundprojekten mit einem selbst interpretierenden „Gegenstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher einen „Objektbereich“, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet somit gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und beteiligt sich mit ihren spezifischen Kategorien und Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig auch ihre gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbst interpretierenden Forschungsgegenstands, Sozialwissenschaft, 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 ihrem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren „nomothetischen“ (auf Gesetzmäßigkeiten zielenden) Aussagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass sozialwissenschaftliche 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. Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich einerseits darin, dass die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdifferenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Andererseits finden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster als gesellschaftsrelevanter „outcome“ wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres

selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich hierdurch 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 wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung.

Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als **strukturelle Intervention** auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einer „**reflexiven Veränderungsinstanz**“ und damit zum **Bestandteil der Selbstbeschreibungen** ihres selbstinterpretierenden Beobachtungsgegenstands. In Bezug auf die **Nachhaltigkeitsproblematik** ist eben dies zu sichern und zu überprüfen.

Grundsätzlich wird ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“. Doppelte Hermeneutik lässt sich daher als wichtiges Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich, Wirkungen auf die **Selbstbeobachtungen** und **Selbstbeschreibungen** ihres gesellschaftlichen Umfeldes als **soziale Intervention** wahrzunehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich dabei Forschung als förderlicher Kontext für strukturelle Lernkontexte fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter galt es bei den hier entwickelten Ansätzen reflexiver Handlungsforschung methodologisch zu berücksichtigen. Hier ließe sich eine Annäherung zwischen reflexiver Forschungskultur und kompetenzentwickelnder Lernkultur beschreiben.

2.3. Der Begriff der Inkommensurabilität

Relevant wird diese Frage, wenn es um den Vergleich zwischen einer im Projekt zu fördernden Lernkultur und einer zu diesen Entwicklungszielen passenden Forschungskultur geht. Inkommensurabilität beschreibt dann eine Unvereinbarkeit zwischen dem Design der Begleitforschung und dem Design der zu gestaltenden Verbundprojekte. Inkommensurabilität trifft zu; wenn Forschung und Entwicklungsprojekte differenten Orientierungssystemen angehören.

Das Problem einer Unvereinbarkeit zwischen sozial-kognitiven Orientierungssystemen wurde von dem amerikanischen Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn als Ergebnis so genannter „wissenschaftlicher Revolutionen“ im Zuge der Ausdifferenzierung der Naturwissenschaften systematisch analysiert und mit dem Begriff einer „paradigmatischen“ Differenz belegt.

„Das Wort „Paradigma“ steht dabei im weitesten Sinne für Standards der Wissenschaftlichkeit, die innerhalb einer bestimmten Wissenschaftlergemeinschaft anerkannt, außerhalb dieser Gemeinschaft aber bezweifelt werden. (...) Wissenschaftliche Erkenntnis kann

dieser Auffassung zufolge nur noch auf Gültigkeit innerhalb eines Paradigmas überprüft werden. Eine „transparadigmatische“ Beurteilung ist dagegen nicht mehr möglich, weil die Standards der Wissenschaftlichkeit selbst nicht begründet werden können, Theorien unterschiedlicher Paradigmen wären aus diesem Grunde zueinander „inkommensurabel“ (Scherer 2002, 19).

Das Paradigmen-Konzept von Thomas Kuhn steht in hoher Übereinstimmung mit Fragen des Kulturvergleichs und kann daher herangezogen werden, um die Probleme der Unvergleichbarkeit getrennter kultureller Orientierungssysteme genauer formulieren und darauf bezogene Lösungsansätze entwickeln zu können. Folgende Aspekte des Konzeptes sind daher für die hier besprochenen Fragen **des Verhältnisses zwischen Lernkultur und Forschungskultur** klärend:

- Inkommensurabilität bezeichnet nicht ein Orientierungssystem an sich, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Orientierungssystemen (Scherer 2002, 20).
- Paradigmatische Inkommensurabilität stellt sich zudem als ein **Konkurrenzverhältnis** dar, so dass in spezifischen Entscheidungssituationen (bei sog. „critical incidents“) eine Wahl zwischen den beteiligten Orientierungssystemen zwingend erforderlich wird. Dies bedeutet dass **Indifferenz** keine adäquate Lösungsmöglichkeit darstellt.
- Schließlich gibt es drittens keine objektiven Vergleichsmaßstäbe, mit deren Hilfe sich ein Inkommensurabilitätsproblem lösen lassen kann. Daher ist auch eine rational-argumentative Bearbeitung und lernförmige Überwindung des Konkurrenzverhältnisses zwischen radikal verschiedenen Orientierungssystemen nicht möglich.
- Entscheidend für die Charakterisierung dieses („interkulturellen“) Dilemmas ist, dass Paradigmen der Weltansicht nicht voluntaristisch gewechselt werden können, sondern dem Akteur als selbstverständliches „Weltwissen“ implizit vorausgesetzt sind. Aus diesem Konstitutionsverhältnis heraus haben sie für die möglichen Erfahrungen eine vorstrukturierende und z.B. für die jeweilige Wissenschaftsdisziplin auch eine begriffskonstituierende Funktion.

Hieraus folgt, dass einem Paradigma eine kognitive und eine soziale Dimension zueigen sind (vgl. Kuhn 1989):

Die **kognitive Dimension** lässt sich in den Wissenschaften als Netzwerk von Überzeugungen methodologischer, konzeptueller und schließlich sogar ontologischer Natur rekonstruieren, aus dem heraus neben den Instrumenten zur Problemlösung auch die jeweils relevanten Fragen einer wissenschaftlichen Disziplin formulierbar werden.

Die **soziale Dimension** besteht darin, dass eine paradigmengeleitete scientific community nach Kuhn eine einheitliche Sozialisierung, wissenschaftliche Orientierung und interne Strukturierung durchsetzt und Abweichungen unterdrückt oder bestraft (ebenda).

Bei der Bestimmung einer paradigmatischen Differenz zwischen zwei inkommensurablen Orientierungssystemen reicht es daher nicht aus, nur kognitive Unterscheidungen auf einer abstrakten Ebene allgemeiner Weltanschauungen als Kulturdifferenz heranzuziehen und dabei die soziale Differenz zu vernachlässigen.

Um diese Verkürzung zu vermeiden, betont Kuhn in späteren Schriften (Kuhn 1989, S.186-221) ein dreistufiges Modell wissenschaftlicher Paradigmen, das auch für die Anwendung auf Fragen der Kulturdifferenz von großer Bedeutung ist:

- (1) Die Grundlage jedes paradigmatischen Orientierungssystems bildet zunächst eine **konkrete** wissenschaftliche Einzelleistung als „Musterbeispiel“ (exemplum). Im gegebenen Fall ließe sich dies als der „Modellcharakter“ wissenschaftlicher Begleitung in konkreten Gestaltungsprojekten fassen
- (2) Durch Modellbildung werden die Musterbeispiele auf analoge Problembereiche übertragen und bilden so etwas wie eine von Einzelfällen abstrahierte „**disziplinäre Matrix**“, welche Methodologie und Instrumentarium für den Wissenschaftsbetrieb liefert. Diese Ebene der Verallgemeinerung soll durch das Herausarbeiten übergreifender Merkmale einer gemeinsamen gegenstandsadäquaten „Forschungskultur“ erreicht werden
- (3) Auf noch höherer Abstraktionsstufe festigt sich ein dahinter stehendes „metaphysisches Weltbild“ (**Metaparadigma**), das jedoch bereits in dem konkreten Musterbeispiel implizit enthalten ist. Auf dieser Ebene wäre ggf. der metaparadigmatische Charakter des Programms LKKE zu beschreiben und das meint, seine gesellschaftsweite einzelne Funktionssysteme übergreifende Relevanz zu behaupten.

In der sich seit einiger Zeit verstärkenden sprachtheoretischen Orientierung der Wissenschaftstheorie („linguistic turn“) werden paradigmatische Orientierungssysteme in Anlehnung an Wittgenstein als „Diskursgemeinschaften“ konzipiert. Paradigmen werden in diesem Verständnis als „Begriffsnetze“ verstanden, welche die Welt auf je spezifische Weise konzeptionalisieren. „Begriffssysteme“ bilden nach Kuhn eine „Lexikonstruktur“, in der unser „Wissen über die Welt“ enthalten ist. Diesem konzeptuellen Lexikon kommt somit eine Welt konstituierende Rolle zu.

Inkommensurabilität konkurrierender Paradigmen meint unter sprachtheoretischer Perspektive somit auch „nicht ineinander übersetzbar“ oder „nicht aufeinander rückführbar“,

„so dass der Forscher nach einem Paradigmenwechsel in einer anderen Welt lebt“ (Rosa 1995, 63; vgl. auch Kuhn 1989, 123ff).

„Rivalisierende Paradigmen besitzen... unterschiedliche, nicht formallogisch definierte Lexikonstrukturen, weshalb für einen Vergleich hermeneutische Erkenntnisleistungen erforderlich sind...“ (Rosa 1995, 63). Für das Verständnis von Interkulturalität bietet das Paradigmenkonzept folgende Erklärungen:

„Da jedes Paradigma seine eigene Sprache, seine eigenen Rätsel, Lösungswege und Rationalitätsstandards produziert... kommt es bei dem Versuch transparadigmatischer Verständigung zu massiven Kommunikationsstörungen. Die Begriffe verschiedener wissenschaftlicher Gemeinschaften sind genuin inkommensurabel..., weil Theorien, Daten und Sprache in einem komplexen Interdependenzverhältnis stehen“ (Rosa 1999, 14). Paradigmen treffen keine Auswahl zwischen Fakten, sondern sie konstituieren diese Daten erst. Der Übergang von einem Paradigma zu einem anderen enthält daher ein kognitives und ein soziales Moment der „Bekehrung“ (vgl. Rosa 1999, 15). In den hier knapp skizzierten Konzepten paradigmatischer Differenz liegen Erklärungen bereit nicht nur für Konflikte zwischen „Theorie und Praxis,“ sondern vor allem zwischen differenten Ansätzen sozialwissenschaftlicher Forschung, wie sie im Programm LKKE in Konkurrenz zueinander bestehen. Paradigmatische Inkommensurabilität war in diesen Zusammenhängen als ein höchst praktisches Problem erfahrbar, das sich diskursiv nicht rational lösen ließ.

Das Verhältnis zwischen Forschungskultur und jeweils zu fördernder Lernkultur lässt sich als Gestaltungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitungen zusammenfassend an zwei Dimensionen allgemein beschreiben

1. als Frage nach der **Gegenstandsadäquatheit**, die bei der Entwicklung der Begleitkonzepte und Forschungsdesigns zur Richtschnur der wissenschaftlichen Gestaltung wurde.
2. als Frage nach der **Kommensurabilität** zwischen dem, was als Lernkultur in Weiterbildungseinrichtungen gefördert werden und der Forschungskultur, die in der eigenen Entwicklung von Designs pädagogischer Begleitforschung zu konkreten Ausdruck gelangt.

In Bezug auf beide Aspekte finden sich Antworten in Form praktischer Lösungsansätze, wie sie einerseits in dem konzeptionellen Beitrag aus der Sicht des Programmbereichs-

Managements und andererseits in den Berichten der fünf wissenschaftlichen Begleitungen zum Ausdruck gelangen.

Zitierte Literatur

Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main 1994

Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft Frankfurt am Main 1994

v.Küchler, F. /Schäffter, O.: Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen.

Studientexte zur Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1997

Kuhn, Th. (1987/1989): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 10. Aufl., Frankfurt

Sauer, J.: Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur

Kompetenzentwicklung“. In: QUEM Bulletin H. 5, September 2000, S. 4-8

Rosa, H. (1995): Paradigma und Wertbeziehung zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. In: Logos. Neue Folge 2 (1995), S. 59-94.

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001

Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung.

Pädagogische Selbstbeschreibungen als "Gegenstand" der Erwachsenenbildungswissenschaft. In:

J.Kade u.a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen, Frankfurt 1990, S. 41-49

Schäffter, O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen.

Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. In: A. Biesecker; K.Grenzdörffer (Hrsg.):

Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkungen - Erweiterte Stakeholder-Prozesse.

Pfaffenweiler 1998a, S. 159-185

Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogik - systemisch betrachtet. Report 1998b

Scherer, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation als Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart.

Weick, K.E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/Main 1985

Weick, K.E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995

Weick, K.E.: Drop your Tools. In: Bardmann, Th.M./ Groth, T. (Hrsg): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen 2001 S.123-138

Weymann, A.: Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart 1989

Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/Main 1992